Colección
Educación Inicial

Del "Informe evaluativo" al Relato Pedagógico

Daniel Brailovsky





Daniel
Brailovsky

Doctor en Educación, Maestro de Nivel Inicial y de Música, Profesor Investigador de UNIPE y docente en FLACSO, UNRN y UNCo. Formador de docentes en ISPEI Eccleston. Autor de numerosos libros sobre educación inicial, el más reciente Pedagogía del nivel inicial, mirar el mundo desde el jardín.

IG:@danibrai

Colección
Educación Inicial

Del "Informe evaluativo" al Relato Pedagógico

Daniel Brailovsky



Brailovsky, Daniel
Del informe evaluativo al Relato Pedagógico / Daniel Brailovsky. - 1a ed - Bahía Blanca : Praxis Grupo Editor, 2023.
192 p. ; 22 x 15 cm. - (Educación Inicial / Claudia A. Soto ; 1)

ISBN 978-987-48812-5-0

1. Docentes de Nivel Inicial. 2. Educación Inicial. I. Título.
CDD 372.21

Directora de colección: Claudia Alicia Soto
Diseño y diagramación: Micaela Perin
Praxis Grupo Editor
8000 Bahía Blanca, Prov. Buenos Aires

info@praxisgrupoeditor.com
www.praxisgrupoeditor.com

ISBN 978-987-48812-5-0
Hecho el depósito que dispone la ley 11.723
Impreso en Argentina

Esta 1a. edición de 1.500 ejemplares fue impresa en:
Docuprint
Panamericana km 37,5
Centro Industrial Garín
Calle Haendel, Lote 3 (B1619 IEA)
Buenos Aires, Argentina, en enero 2023.

Al recuerdo de mi padre, Antonio Elio Brailovsky,
quien me transmitió el amor por la escritura
y también la pasión por aprender,
porque sí, gratuitamente.

Índice

Introducción

Este libro habla sobre una relación muy familiar, y a la vez, problemática: la relación entre aprendizaje y escritura. Es familiar, porque varias veces al año las maestras jardineras (de ambos sexos)[1] escribimos acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas. Y es problemática porque- como intentaré mostrar en estas páginas- las formas de escribir que se han instalado bajo la forma del "informe del alumno" nos traen más dolores de cabeza que oportunidades para entender y enseñar mejor. Me propongo explorar las escrituras que tenemos, las que podríamos revisar, las que quisiéramos hacer crecer, y de ese modo recuperar la preciosa urgencia- que en general tenemos- de hablar sobre nuestro trabajo pedagógico, pero sin incurrir en los clichés del informe tradicional. En ese "informe del alumno", creo, no caben con comodidad muchas de las cosas que quisiéramos decir. Y en cambio, aquí nomás, a la vuelta de las ganas de renovar la mirada, hay un abanico de escrituras disponibles (a las que podemos echar mano) para tratar de decir otras cosas.

Esencialmente, el libro recorre el contraste entre dos formas diferentes de escribir acerca del aprendizaje infantil. Una, la que busca describir "al niño" con objetividad, contabilizando sus logros y sus dificultades, entendiendo al aprendizaje como un triunfo del ajuste a los objetivos. Y la otra escritura, más abierta, es la que no describe al niño, sino a la experiencia compartida de enseñar y aprender, las relaciones, los acontecimientos, en un tono más bien narrativo y analítico. En este segundo registro de la escritura, el aprendizaje no es un logro al que le siguen felicitaciones y

1. Tomo la imagen del uso que hace Alba Rico de la expresión "madres de ambos sexos", para referirse a cierta forma sensible de estar en el mundo (Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Penguin Random House). En cuanto a la expresión "maestra jardinera", que es – ya sabemos – menos apropiada que "profesores y profesoras de educación inicial", me parece importante reivindicarla en base a dos circunstancias, que brevemente expondría del siguiente modo: la primera, que es como nos definimos cotidianamente a lo largo y a lo ancho del país; la segunda: que los jardines, a diferencia de las selvas o las junglas (metáforas del capitalismo, las corporaciones y la vida impersonal en las grandes urbes) son lugares de cuidado. Entonces, no pienso en los niños como plantas al emplear la idea de jardín, sino en el oasis cultural, en la scholé, en el precioso tiempo libre que la escuela regala cada día.

festejos, sino un acontecimiento acerca del que queremos hablar, porque el saber que se construye en las salas es la materia prima de nuestro pensamiento y de nuestra imaginación pedagógica.

El libro inicia con un capítulo titulado "¿Con qué palabras hablar del aprendizaje?" donde se presenta una mirada crítica sobre el "informe del alumno" y se lo pone en contraste con el relato pedagógico. Allí se ponen en contraste la concepción del aprendizaje como logro y como acontecimiento, y se despliegan algunos rasgos deseables de un relato pedagógico a partir de algunas pistas para la escritura. Además del relato pedagógico propiamente dicho, se dejan abiertos diez estilos que serán desarrollados luego en el quinto capítulo: la carta, la narración, la bitácora, la autobiografía, la crítica de arte, la cartografía, el paseo turístico, la conversación y las escenas.

El segundo capítulo ("Figuras para mirar y nombrar el aprendizaje") presenta una semblanza del aprendizaje como algo acerca de lo que puede hablarse por fuera de la hegemonía del discurso psicológico, apelando a figuras filosóficas y literarias. En ese sentido, hablamos de aprender cómo perderse, cómo sumergirse en las novedades del pasado, cómo dejarse afectar y cómo pasar por el cuerpo. Rodeamos la idea del desciframiento y del esfuerzo, hipotetizamos sobre la materialidad del aprender (donde aprender es madurar nuestra relación con los objetos), recuperamos la idea de asombro y de relevancia, y pensamos al aprendizaje en su relación con la enseñanza desde las ideas de "trabajo" y del "dar a balbucear".

El capítulo 3 presenta una pregunta: ¿Pueden ser aliadas del docente las tecnologías digitales móviles? Y la respuesta será, en principio, afirmativa. A la hora de crear un archivo de insumos para pensar el aprendizaje, los dispositivos digitales pueden ayudar mucho. Por un lado, se presentan algunas ideas prácticas y unos cuantos ejemplos para usar creativamente la cámara, el grabador, las carpetas online, etc. A la vez, analizamos el contraste entre un uso ligado al consumo mediático y un uso definido como insumo pedagógico de los dispositivos. Ambas cuestiones (la sugerencia

práctica y el cuestionamiento ético) se despliegan en algo más de una docena de ejemplos y situaciones de aula, que surgen del trabajo de campo de una investigación en curso que dirijo en la Universidad Pedagógica Nacional.

Sigue un capítulo dedicado íntegramente a presentar un ejemplo completo de informe pedagógico. A partir de retazos de textos reales, de variaciones y reformulaciones, de invenciones, de recuperaciones de mi propia experiencia como docente, el texto habla de la experiencia escolar de una alumna llamada Sofía. Al ejemplo sigue un análisis del género *relato pedagógico* aplicado a la escuela infantil.

El capítulo 5 retoma y desarrolla los estilos que habían sido anticipados en el inicio del libro (la carta, la narración, la bitácora, etc.). Me interesa subrayar algo en lo que allí se insiste: escribir en forma más abierta, más fluida, menos atada a cánones preestablecidos, eludiendo la contabilidad de los logros, no significa escribir sin un análisis riguroso. No se trata de reemplazar lo técnico con lo poético para terminar diciendo poco o nada sobre el aprendizaje: se trata de decir narrando, de decir analizando, de compartir una mirada que se parezca más a lo que observamos, pensamos y sentimos al enseñar y aprender, y menos a una *checklist* de logros preestablecidos.

El sexto capítulo compone un ida y vuelta epistolar con Daniel Suárez. Nos escribimos cartas, en las que compartimos algunas reflexiones y relatos sobre nuestra propia experiencia como docentes, en relación con la escritura. Al hacerlo, evocamos pasajes leídos que nos hicieron pensar, debates del viejo escolanovismo, cuestionamos algunas "eternas proclamas que establecen, con certeza temeraria, lo que un/a docente esencialmente es o debería ser", recordamos a una niña temerosa de la lluvia y pensamos las escrituras que rodeaban (o pudieron haber rodeado, o hubiera sido deseable que rodearan) ese temor. En nuestras cartas se encuentran historias propias y ajenas, nuevas y arcaicas. Y si este capítulo está aquí es simplemente porque creí imprescindible pensar estos

asuntos en conversación con Daniel Suárez, que viene y sigue pensándolos desde hace tanto tiempo, con tanta sensibilidad y lucidez. Finalmente, el séptimo y último capítulo pronuncia una palabra que, a lo largo del libro, había sido cuidadosamente eludida. Si se trata de *despsicologizar, desutilitarizar* y *desevaluar* la idea de aprendizaje, de hecho, eludirla es una buena idea. Pero aquí la retomo, con la compañía escritural de Jesica Sampertini, para pensar cómo resuena, en el nivel inicial, la palabra evaluación; un término sobrecargado de sentidos y de expectativas, en el que la escuela infantil tiene incomparables oportunidades de escribir una historia diferente, para que irradie sus virtudes sobre el resto del sistema educativo.

No quiero abandonar esta antecámara del libro sin agradecer la participación en algunos de sus capítulos de Daniel Suárez y Jesica Sampertini, las lecturas previas y aportes de (la también prologuista) Ángela Menchón y de Leila Daleffe, los potentes espacios de pensamiento del grupo de investigación de Unipe junto a Verónica Silva, Gabriel Scaletta Melo, Susan De Ángelis, Ángela Menchón y Laura Coppo, y a todas las maestras y maestros que me acercaron y facilitaron los centenares de textos, informes, relatos y mil variantes inclasificables que sirvieron de apoyo documental para las propuestas, ejemplos y análisis de este libro. Espero que leerlo resulte para las lectoras y lectores una aventura tan emocionante como lo fue, para mí, escribirlo.



Prólogo

Palabras para asomarse al tiempo del Jardín

Por eso cada palabra dice lo que dice
y además más y otra cosa.
Solo vine a ver el jardín.

Alejandra Pizarnik

1

Me imagino una escena en la que Alicia (sí, aquella de *El país de las maravillas*) se encuentra frente a dos grandes portales. Uno tiene grabada la palabra "Informes"; el otro, la palabra "Relatos". Nuestro personaje, ávido de vivir experiencias interesantes, tiene la opción de abrir cualquiera de las dos puertas, sin saber de antemano qué se encontrará allí. En el primer universo posible, Alicia entra en la cosmología de los Informes: el camino a recorrer es una grilla secuenciada en casilleros que tiene que ir sorteando para llegar a destino. La acompañan extraños individuos de guardapolvos blancos que de manera sumamente objetiva y rigurosa le van explicando todo lo que hizo bien y lo que le falta para concluir el recorrido. Muchas voces que hablan a la vez le acercan números y adjetivos calificativos: satisfactorio, 5, 7, adecuado desempeño, ¡10! (ahí se prende una sirena y estallan los aplausos)... ¡Muy bien diez felicitado! El cuerpo se le agranda, se expande, todo está saliendo bien. Pero así, con la misma velocidad, una barrera la intercepta: No logró los objetivos, no pudo, no puede... Se siente chiquitita, todo se ve enorme. El camino parece no acabar nunca. A lo lejos, en luces de neón, un cartel anuncia: Aprendizaje.
Alicia despierta de su sueño, de su viaje por la dimensión certificante. Quizás soñó la pesadilla de un personaje de Kafka soñando que

era Alicia. Pero ahora sigue allí frente a las puertas.
Quienes habitamos el mundo educativo hemos atravesado infinitas veces el portal de los Informes. Sabemos, desde la más temprana infancia, con qué nos encontraremos allí. La lógica evaluativa ha devenido una atmósfera que todo lo atraviesa e impregna, incluso al Nivel Inicial; y entonces el Jardín (no solo el que buscaba Alicia) deviene territorio cuadriculado, podado, parcelado. Y esto resulta sumamente curioso ya que este nivel carece de un sistema estandarizado de calificaciones numéricas y de acreditación de saberes, y aun así sucumbe al lenguaje de la evaluación resultadista.
¿Qué hay detrás del portal que promete Relatos? Propongo leer este libro como si entráramos, como Alicia y de la mano de Daniel, a esa cosmología posible. Como si abriéramos el umbral para atisbar qué otras maneras de configurar, comunicar, evaluar las prácticas educativas del Nivel Inicial no solo podrían generarse, sino que además se están generando de manera efectiva, aquí y ahora, en infinidad de experiencias sensibles, creativas, abiertas a otros lenguajes y escrituras.
Si las palabras abren mundos, *informes* y *relatos* pueden leerse en este libro como metáforas (y no tanto) de universos distintos, trazos que definen cosmologías diferentes. Pero también posicionamientos pedagógicos y políticos diversos frente a los modos de encarar la educación de las infancias. Es muy difícil caracterizar el viaje de Alicia por el país de los relatos, porque justamente lo que caracteriza a este territorio es la diversidad y la multiplicidad de alternativas creativas. Lo que parece un portal, en realidad deviene infinidad de puertas posibles, muchas de las cuales explora Daniel en este libro.
En el territorio pedagógico de los relatos no vamos solos: nos acompañan objetos, canciones, juegos, imágenes, afectos. También las tecnologías, que pueden sustraerse a los usos estandarizados y funcionales al consumo, y reinventarse desde una perspectiva artesanal y lúdica, contemplativa y vital. Las miradas narrativas sobre el aprendizaje se implican sensiblemente con la infancia, sin

eludir el trabajo y el esfuerzo que todo proceso de transformación subjetiva requiere ni la rigurosidad que nuestra labor docente implica y reclama. No es este libro una legitimación de facilismos ni de postulados vacíos ni de discursos pedagógicamente correctos pero impracticables. Es una invitación a repensar y revisitar las prácticas desde los ojos del asombro y del juego, propiciando unos tiempos y espacios otros, respecto de los propuestos por el mercado y la burocracia del sistema: el balbuceo, la lentificación y la vacilación.
Daniel nos demuestra que habitar este territorio es posible y deseable, haciéndonos asomar a escenas cotidianas y a numerosos ejemplos de la educación infantil que encarnan de manera situada las ideas que recorren el libro. Como Alicia, nos asomamos al Jardín para ver su colorida multiplicidad cotidiana, su caos florido. Nos asomamos a las historias de niños y de niñas singulares, que viven, crecen, juegan, aprenden, piensan, sienten, hacen amistades, comparten y amplían sus mundos. ¿Cómo dar cuenta de lo que allí acontece? ¿Cómo ordenarlo, sistematizarlo, comunicarlo, ponerlo en palabras, sin que esa vitalidad quede aplastada en casilleros, grillas y palabras estandarizadas?

2

- Cuando yo uso una palabra-
dijo Humpty Dumpty, en tono algo despectivo-,
esa palabra significa exactamente lo que yo decido
que signifique... ni más ni menos.
- El asunto es- dijo Alicia-, si usted puede hacer
que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.
- El asunto es- replicó Humpty Dumpty-
saber quién es el que manda.

Lewis Carroll

Puedo imaginar otra escena en la que la Alicia de este Prólogo conversa con Humpty Dumpty acerca de las palabras, particularmente de aquellas que usamos para hablar de educación. ¿Quién es el dueño de las palabras? ¿Quién, cómo, dónde, se decide cuáles son las palabras adecuadas para hablar de enseñanzas y de aprendizajes? Hay una búsqueda del autor que viene atravesando sus últimos textos: el afán por dar con otras palabras para hablar de lo que nos pasa cuando enseñamos y aprendemos en instituciones educativas, particularmente en aquellas en las que trabajamos con infancias. Otras palabras, palabras otras para nombrar, mirar, pensar y escribir con y sobre la infancia.

¿Con qué palabras hablar de educación cuando el lenguaje de la técnica amenaza con desertificar la vida del lenguaje? ¿Cómo sostener desde una lengua poética y filosófica la reflexión sobre las prácticas educativas, confiando en la potencia de decir que tienen los lenguajes no técnicos?

El lenguaje, claro está, es un territorio político en disputa, y como decía Charlie García en su célebre canción referida a Alicia, habría que encender los candiles, prestar atención, no parecen ser buenos tiempos para la poesía. O quizás, sean los tiempos más fértiles para ella, aquellos en donde la tecnificación generalizada se impone como lógica común, y por lo tanto se vuelve imperativo imaginar otros mundos, otros lenguajes, otras preguntas, otras prácticas. Contra todos los esfuerzos que se hacen desde el sistema y desde el mercado para borrar las huellas singulares, subjetivas, en las consideraciones sobre las prácticas pedagógicas, este libro nos invita a hablar en primera persona y en clave narrativa y situada. Este libro puede ser leído, entonces, como una invocación a poetizar la lengua educativa, a interrumpir el tono de la técnica, a infanciar la mirada, a jardinizar el sistema educativo.

Y como de palabras se trata, el autor le da un lugar central a la escritura docente, valorizando la voz de maestros y maestras y su imaginación pedagógica y didáctica. La invención de nuevas lenguas para la conversación pedagógica requiere- como nos su-

giere Daniel Suarez (invitado epistolar del libro)- de la generación de comunidades de lectura y escritura en donde las narrativas docentes se pongan en juego, circulen, se sistematicen, se discutan. En donde podamos escribir acerca de lo que hablamos, vemos, pensamos y hacemos en las escuelas. Descolonizarnos colectivamente de los lenguajes homogeneizantes y estandarizados, y de las posiciones políticas que los sostienen y replican. Necesitamos de la escritura como una ocasión para pensar en conjunto, porque solo desde un nosotros es posible transformar la escuela y las prácticas.

3

- Si conocieras al Tiempo tan bien como yo-
dijo el Sombrerero-, no hablarías de perderlo. Él es él.
- No sé qué quiere decir- dijo Alicia.
- ¡Claro que no sabes! - dijo el Sombrerero, sacudiendo
desdeñosamente la cabeza. ¡Me atrevo a decir que
ni siquiera hablaste con el Tiempo!
- Tal vez no- replicó Alicia cautelosamente. Pero sé
qué tengo que marcar el tiempo cuando estudio música.
- ¡Ah! ¡Eso lo explica todo! - dijo el Sombrerero.
Él no soporta que lo marquen.

Lewis Carroll

Las bellas ideas pedagógicas y las propuestas didácticas que se ofrecen en este libro desafían las lógicas institucionales. Implican otras formas de mirar las prácticas, pero a la vez requieren de otros tiempos y espacios para poder pensar, conversar, leer, escribir con estudiantes y colegas acerca de las maneras en que enseñamos y de las maneras en que aprenden niños y niñas en las salas; tiempos y espacios para conversar con las familias, para conversar con los niños y las niñas con quienes compartimos las aulas.

Dicen Masschelein y Simmons en *Defensa de la escuela* que "scholé" significa "tiempo libre" o "tiempo liberado", para el estudio y para la práctica, que se les concede igualitariamente a todas las personas que antes no tenían acceso a él. Es un tiempo desvinculado de las demandas de productividad y de las expectativas familiares y sociales, que habilita a niños, niñas y jóvenes otros modos de vincularse con los saberes y con otras personas, a poner entre paréntesis las desigualdades del afuera. La pregunta que urge pensar es: ¿cómo accedemos les docentes a ese tiempo liberado? ¿De qué tiempos disponemos para pensar y escribir de otras maneras nuestras prácticas en un sistema presionado por el apuro de la productividad y la rendición de cuentas, en el que parece que todo lo que hacemos no resulta suficiente? -
"La naturaleza del tiempo/es radicalmente injusta", cita Daniel a Roberto Juarroz. En estas épocas de aceleraciones y cansancio, en las que el imperativo de inmediatez e hiper-productividad nos marca el ritmo y nos acorrala, el tiempo- ese bien de lujo del que carecemos- se vuelve una cuestión política y pedagógica fundamental.

Este libro abre también, tácitamente, esa disputa.

Ángela Menchón

Capítulo 1

¿Con qué palabras hablar del aprendizaje?

Más allá del “informe del alumno”

El aprendizaje: ¿logro o acontecimiento?

Pensar, hablar y escribir acerca de los efectos, las huellas que deja la enseñanza, es un ejercicio imprescindible de la docencia. Y para hablar del aprendizaje, la jerga del oficio tiene un término didáctico bien conocido: evaluación. Pero en este término, como se ha señalado ya muchas veces, caben demasiadas cosas, y muy diferentes entre sí. Desde la genuina curiosidad del maestro por asomarse a los efectos de sus prácticas (compromiso más o menos ineludible de quien enseña), hasta las métricas administrativas con las que se busca distinguir, aplicando calificaciones, entre "exitosos" y "fracasados", "aceptados" y "rechazados", y entre los que "lo lograron" y los que aún están "en proceso". Aunque en el nivel inicial este abanico amplio de significados para el término "evaluación" ha tratado siempre de ser pensado en forma descriptiva y analítica, y tomando distancia de los sesgos más clasificatorios, hay algo (tal vez bastante) de ese ímpetu burocrático que aún pervive.

En el jardín no existen calificaciones numéricas, no se requiere "acreditar saberes" para pasar de un nivel a otro; en fin, pareciera no haber ningún impedimento para que se despliegue un modo de entender el aprendizaje centrado en la comprensión de los procesos y desligado de los tecnicismos usuales. Sin embargo, no siempre es así. Los textos que dan cuenta de la mirada evaluativa (usualmente llamados "informes pedagógicos", "informes de progreso", "informe del alumno", etc.) muestran, con mucha frecuencia, la forma de un inventario de las capacidades del niño o niña en cuestión. Se toma como referencia cierto espectro de objetivos pedagógicos, una semblanza previa de "lo que se espera" de cada estudiante (muchas veces inspirado en el currículum), y se le antepone la pregunta por el logro. Así, las prácticas de la evaluación repasan la ocurrencia exitosa (o no) de ciertas adquisiciones, que se habrán constatado mediante observaciones, impresiones del docente o distintas evidencias. No hay calificaciones numéricas, pero sí dos grandes categorías que funcionan más o menos como equivalentes de aquéllas: "lo logró" o

"en proceso" (eufemismo empleado para dar cuenta del "no logro"). El análisis situado de las experiencias de aprendizaje, en cambio, suele ocupar menos espacio o estar tristemente ausente. El informe promedio, en el mejor de los casos, destaca el entusiasmo, el interés, la alegría o la participación del niño en determinadas áreas. Pero es inusual que profundice en cuestiones más específicamente pedagógicas.

Cualquiera que haya conversado con maestras jardineras habrá constatado que tienen en general una preciosa urgencia por hablar acerca de su trabajo, de sus grupos, de las propuestas que han realizado, de lo que allí ha sucedido, de lo que a ellas les ha pasado con todo eso. En las reuniones, en entrevistas con familiares, en las salas de docentes, en jornadas pedagógicas... todo el tiempo afloran estos relatos, estas ganas de compartir el pensamiento al que nos lleva la experiencia. Y sin embargo, a la hora de escribir los "informes", el estilo que las tradiciones tecnicistas nos han impuesto las conduce a escribir una descripción pretendidamente objetiva que enumera conductas, actitudes y apropiaciones del alumno, en tercera persona, recurriendo con mucha frecuencia a ciertas expresiones típicas, que cualquier docente del nivel enseguida reconocerá:

- "Es muy curioso", "Es muy alegre", "Muestra gran entusiasmo por..."
- "Disfruta y participa de las actividades"
- "Colabora en tareas grupales"
- "Logra establecer relaciones con sus pares"
- "En las conversaciones grupales, comparte sus experiencias personales"
- "Espera su turno para hablar"
- "Es capaz de respetar normas"
- "Cuida los materiales"
- "Ante las dificultades..."
- "Aún trabajamos en lograr..."

¿Y dónde han quedado esas ganas de compartir el pensamiento, la reflexión, las resonancias de la propia experiencia? ¿Por qué es tan inusual que aparezcan textos que digan otras cosas? Considérese

por un momento la diferencia entre los dos fragmentos a continuación:

Fragmento 1:

> *"N. muestra gran entusiasmo por los juegos de mesa, que busca siempre realizar junto a sus amigos. Es capaz de reconocer los valores en los dados y realizar el movimiento correspondiente de las piezas sobre el tablero. En ocasiones, se adelanta a su turno o agrega elementos ajenos al juego. Todavía trabajamos en lograr esperar el momento en que le toca mover sus piezas..."*.

Fragmento 2:

> *"Propusimos un proyecto de juegos de mesa. Jugamos a algunos que teníamos e inventamos otros, a partir de historias que imaginativamente se convirtieron en tableros. Creo que es muy valioso que los juegos a los que jugamos tengan, además de un desafío cognitivo, una historia común, que surjan de nuestras actividades en la sala. En el marco de estas propuestas, me llamó la atención cómo N., que no solía interesarse especialmente por este tipo de juegos, se involucró especialmente en este caso. En una oportunidad, tras tirar el dado y ver que su pieza quedaba apenas a un casillero de la llegada (¡sólo uno!), lanzó al lado del dado un crayón verde y dijo a sus compañeros: "cuento también el crayón, ¡y gané!". Más allá de la "trampita" que sucedió allí (y que ayudé a revisar), me encantó ver esa estrategia matemática puesta en juego.*

En el primer caso, N. es descrito con supuesta objetividad, en un lenguaje neutro, en tercera persona, contabilizando sus "síes" y sus "noes". Si el aprendizaje ha sucedido, es un logro. Si no ha sucedido, es una vacancia, un desafío pendiente. En el segundo fragmento, en cambio, la voz de la maestra asume un tono de relato, que cuenta y analiza con otro tipo de compromiso. El aprendizaje, si sucede, no

es un logro al que deba seguir una felicitación, sino un acontecimiento, al que le sigue una reflexión. Ambos estilos existen en las tradiciones del nivel inicial, pero la preponderancia del primero es abrumadora.

En cuanto a la organización de los informes, suelen tomar como secciones las áreas curriculares, basándose a veces en los criterios de delimitación trazados por el currículum. Así, en la organización del informe podrán leerse subtítulos como "Prácticas del Lenguaje", "Juego", "Indagación del ambiente", etc. Otro criterio usual es el de dedicar secciones a momentos o espacios de la vida escolar: "Período de inicio", "El juego en el arenero", "Experiencias directas", etc. Menos usualmente, aparecen también como secciones del informe los proyectos o unidades didácticas desarrolladas en la sala. En cualquier caso, sobre estas secciones se despliega un estilo descriptivo que se dedica, sobre todo, a señalar capacidades (en forma directa y explícita) y falencias (en forma eufemística y pretendidamente respetuosa). Este carácter eufemístico del lenguaje que señala las falencias responde a cierto mandato de cuidar el lenguaje para no ofender. Por eso, en las revisiones que el personal directivo de las instituciones realiza de los informes, se presta especial atención a detectar y corregir expresiones demasiado categóricas. Si el informe escrito por la maestra dice "es agresivo", "se encapricha", "le pega a sus compañeros" o "no le sale...", se le indicará reemplazar estas expresiones por otras más suaves, como "aún le cuesta un poco contener su enojo", "todavía trabajamos para que logre expresar su malestar" o "se muestra alterado".

La pregunta que me interesa explorar aquí es: ¿cómo hablar de las experiencias de aprendizaje de las chicas y chicos del jardín, desde una perspectiva menos parecida al inventario de los logros, y más cercana al análisis y la reflexión pedagógica? Creo- y esta es la hipótesis que me gustaría desplegar aquí- que ayudaría a ese propósito el ejercicio de hacer propios otros estilos de escritura. Creo también que en las salas suceden muchas cosas interesantes. Las docentes las ven, las comentan, las toman en cuenta para crear nuevas propuestas... pero todo ello no cabe cómodamente en el estilo

taxonómico del informe-inventario. Y hay una distancia notable entre todo lo que tenemos para decir, y lo que finalmente decimos en esos informes.

Rasgos deseables de un relato pedagógico

Subrayemos inicialmente, apoyándonos en las preocupaciones presentadas en el apartado anterior, algunas características deseables de un texto que relate y analice procesos de aprendizaje en el marco de la escuela infantil. Algunos de estos rasgos podrían ser los siguientes:

• El texto debería ser directo, honesto y apelar a un registro que no incurra en las afectaciones más frecuentes de los informes evaluativos: ser excesivamente técnico, redundar en estereotipias y fórmulas, infantilizar al interlocutor.
• Un relato pedagógico debería centrarse en algunos eventos significativos, sin pretender abarcarlo todo. Así, más que el repaso, punto por punto, por enumeración, de todo lo esperado (para ver si se consiguió) se trataría de elegir algunos eventos, ejes y escenas que resulten oportunos puntos de apoyo para un análisis más orientado a la comprensión, a la reflexión. Esto no significa que se deje de hablar del aprendizaje para dedicarse a contar anécdotas divertidas... significa, en cambio, que se reemplace la enumeración de logros por un relato, situado y personal, que analiza escenas significativas del aprendizaje.
• La posibilidad de emplear códigos QR, enlaces simplificados (del estilo de bit.ly, TinyURL, Google Shortener, etc.) u otros recursos para que el papel pueda conducir a otros soportes, invita a referenciar imágenes, sonidos o videos empleando archivos digitales. Si se ha hecho un registro, por ejemplo, de una canción compuesta y luego cantada grupalmente, incluir un enlace que permita escucharla y ofrecer algunas observaciones sobre ella es un modo interesante de profundizar en este tipo de análisis pedagógico. Así, se podrá comentar qué secretos pedagógicos se esconden tras ese dibujo, esa escritura o esa canción.

• En lugar de buscar objetividad en la descripción de los logros del niño, el relato pedagógico debería incluir el propio proceso reflexivo del docente y el empleo explícito de referencias a sus recursos para pensar la experiencia infantil. Así, en un relato pedagógico como el que estamos delineando, es pertinente hacer referencia a las propias anotaciones, a las fotografías o a las reuniones en las que aquello que se dice en el texto, fue concebido y discutido. Lo que se está describiendo no es "la conducta del niño", sino un vínculo pedagógico del que el docente ha formado parte. Está incluido en el informe, y por eso debe emplearse una primera persona, subjetiva, autorizada para explicitar sus ideas, sus hipótesis y hasta sus dudas y preguntas. Y dado que se escribe desde un lugar profesional, se puede hacer referencia a sus propias lecturas y experiencias de capacitación o formación. Nada impide que en medio del texto se comente un concepto pedagógico, una estrategia o un recurso que ha formado parte de la "cocina" de la enseñanza.

• Lo anterior no resta al texto su carácter institucional. Un relato de experiencias pedagógicas centrado en cada niña/o de la sala tendrá algunas partes (el encabezado, por ejemplo, donde se explicita el propósito del texto) que pueden consensuarse con el equipo docente y replicarse en forma uniforme en todas las salas. También es oportuno compartir y socializar, al interior del equipo docente, algunos ejemplos de giros de escritura, fórmulas usuales, modos de decir. No sólo ayudará a escribir textos más interesantes, sino que, al hacerlo, se compartirán enfoques y puntos de vista que enriquecerán las miradas.

• Por todo lo anterior, porque el texto así concebido no busca objetividad, sino que explicita sus hipótesis, en lugar de decir "Se ha observado a Sofía gustosa de...", pondrá algo del estilo de: "Nos pareció que Sofía se sentía a gusto con...". La subjetividad desde la que se escribe es un punto de vista legítimo, es una hipótesis que puede exponerse y compartirse.

• Finalmente, el texto se presenta como un relato alrededor de la experiencia de una niña o niño en particular, pero se lo despliega

en el marco de una experiencia grupal. Por eso, cuando el docente elabore textos para cada uno/a de sus alumnos/as, habrá partes del texto que se repetirán (las que hacen referencia al escenario que se desplegó desde las propuestas o a los acontecimientos grupales) y otras que irán variando (las que desarrollen un comentario sobre ese niño/a en particular). La tarea de confeccionar los informes en un grupo numeroso, entonces, supondrá un primer momento de escritura centrado en lo común, y un trabajo de particularización de cada texto para volcar en él los registros, anotaciones, comentarios, etc. que se hayan ido realizando a lo largo del tiempo acerca de cada niño/a. La propia estructura del texto, de hecho, irá de lo grupal a lo individual, presentando una idea sobre la modalidad de trabajo, y luego un comentario sobre el modo en que esa niña o niño experimentó esas propuestas.

Este conjunto de rasgos hablan del contenido y del tono del texto, aunque no dicen demasiado acerca del estilo, de las formas en las que ese texto podría cobrar vida. No hay, desde ya, un único modo de hacerlo, y sería una torpeza proponer un modelo rígido a seguir. Sin embargo, es posible (e intentaré hacerlo aquí) esbozar un ejemplo basado en el tono usual de los relatos pedagógicos, y proponer una serie de variantes respecto de cómo, apoyándose en otros géneros conocidos (la carta, el relato, la bitácora, entre otros), cada docente y cada institución podría buscar sus propios modos de contar estas reflexiones, de ponerlas en palabras.

Construyendo un estilo: diez pistas para la escritura

Lo que sigue, entonces, es presentar preliminarmente algunas pistas para la escritura. Basándome en ejemplos imaginativos, pero inspirados en prácticas que he visto en distintas instituciones, puedo mencionar y comentar brevemente un decálogo de posibilidades, que en los capítulos cuarto y quinto desplegaremos con mayor detalle. Por ahora, limitémonos a presentar el relato analítico

y reflexivo, la carta, el cuento, la bitácora, la autobiografía, la escritura a partir de una obra de arte, el mapa, la guía de turismo, la conversación y la ventana al mundo. Se trata de un ejercicio de encuentro entre estos géneros conocidos (¿quién no ha escrito alguna vez una carta?; ¿quién no ha mirado un mapa?) con unos contenidos que, encerrados como vienen estando en el género informe evaluativo, buscan puertas de salida, intersticios liberadores. No se trata sólo de eludir la taxonomía clasificatoria del llamado *informe del alumno,* sino de abrir pistas inspiradoras para la escritura que mira y piensa los procesos de aprendizaje. Y que, además, busca pensar y nombrar al aprendizaje en forma sensible a los principios (o rasgos deseables) que enumeramos párrafos atrás.

El relato analítico y reflexivo

Se trata de un texto inspirado en los escritos pedagógicos y las narrativas docentes, en el que se mantienen algunos rasgos de la escritura conocida de los informes, pero se cambia el estilo impersonal y objetivo ("Sofía ha logrado... Aún se trabaja en...") por una primera persona reflexiva y analítica ("He propuesto esto... He observado que Sofía... Esto me lleva a pensar que... Me pregunto..."). Este estilo es la base de todos los demás que componen esta enumeración. De algún modo, el resto de los ejemplos son una especie de puesta en escena, de invitación lúdica y sensible, para aproximarse a éste. De lo que se trata es de apropiarse desde distintos lugares de un modo de pensar y nombrar el aprendizaje escolar que se encuentra específicamente representado en el punto de vista que plasma este estilo. Pero son, como veremos, escenificaciones necesarias, precisamente porque el pensamiento desde las escrituras requiere puertas de entrada, lugares conocidos que funcionen como punto de partida. Dada la centralidad de este primer modo de pensar la escritura pedagógica, la desarrollaré en un capítulo posterior con un ejemplo más extenso.

El estilo "carta"

Es un texto escrito como una carta al propio niño o niña, en la que la maestra comienza diciendo algo así como: "Querida Sofía, quiero contarte, para que lo guardes y atesores para el futuro, cómo fueron tus días en la Sala Azul...". El tiempo que separa esta escritura de la hipotética lectura por parte del niño/a ya mayor, permite emplear un lenguaje elaborado (pues el informe está hoy dirigido a otros adultos) pero mantiene en el centro de la escena al alumno. La adopción de un estilo epistolar, cálido y afectuoso, no reemplaza al análisis pedagógico, sino que lo encuadra y lo despliega desde una subjetividad asumida en la primera persona.

El estilo "cuento"

Un estilo propiamente narrativo, donde se adopta la tesitura de un cuento, comenzando con un "Había una vez..." y que, jugando con el estilo de los relatos infantiles, introduce ejemplos y análisis. Convertir al niño/a en personaje de ese cuento, y a la sala y al jardín en escenarios de ficción, puede ser una bella manera de soltar la imaginación pedagógica del docente y contribuir a un análisis interesante y original.

El estilo "bitácora" o "diario de viaje"

Se estructura el texto a partir de una recopilación de fragmentos, anotaciones, imágenes, registros en audio, fotos o videos, acompañados de comentarios y ordenados en forma cronológica. La tarea de elaborar un texto de estas características comienza en el registro cotidiano de episodios o materiales significativos de cada niño/a, y permite ir registrando en forma regular observaciones de distintos integrantes del grupo. Esta recopilación de pequeños comentarios y observaciones, va dejando preparadas ya *in situ* las anotaciones y observaciones que conformarán después el texto final.

El estilo "autobiográfico"

Se apela aquí a registros en la voz del propio niño o niña. Es similar al estilo "bitácora", pues se basa en una recopilación previa de materiales sobre los que se realizan comentarios, pero en este caso, todos los materiales son presentados desde la voz del niño/a. Se trata de un ardid literario, claro, pero eventualmente pueden ser literalmente tomadas de la propia voz y/o actividad del niño/a, bajo la forma de grabaciones en audio, transcripciones o fotografías comentadas.

La escritura a partir de una obra de arte

Una variante de los dos anteriores, como texto apoyado en una recopilación, puede ser el texto pensado a partir de una obra de arte, donde se toma como punto de partida la elección de una obra pictórica, un poema, una canción o una selección que combine distintos géneros artísticos. La tarea detrás de este estilo consistirá, en primer lugar, en elegir las obras pensando en los contenidos que deseen desarrollarse. Luego, el análisis tomará como punto de partida la metáfora que la obra trae, y se permitirá, por supuesto, fluir en otras direcciones.

El "mapa"

El relato aquí está estructurado como una "cartografía", donde se parte de un mapa del jardín, dibujado o simplemente enumerando algunos espacios u objetos que son ocasión y escenario de lo que se quiere contar. De allí salen observaciones referidas a las experiencias desarrolladas en cada espacio o con cada objeto. Una variante posible es la de imaginar un territorio fantástico, en el que las regiones del mapa tengan que ver con los ejes que se desean desarrollar (por ejemplo: la península del juego, la isla de la conversación, la bahía de la literatura, etc.). Cada región, cada accidente geográfico imaginado, tendrá un nombre en letras grandes, y una descripción en letras más pequeñas.

La "guía de turismo"

Una variante del estilo cartográfico es el texto que se inspira en los recorridos turísticos. Bajo la forma de las típicas visitas guiadas, el mapa no aparecerá dibujado, literalmente, en forma gráfica, sino descripto en el texto: "A su derecha pueden observar un típico dibujo de Sofía...". Una versión sonora de este estilo podría emular las "audioguías" que suelen acompañar, en los museos, las obras de arte.

El estilo "conversacional"

Esta variante tiene la forma de un diálogo entre dos personas, en cuyo guión, más o menos teatral, se van desplegando observaciones acerca de la experiencia escolar del niño/a. Uno de los personajes de esta conversación puede ser el docente, o un periodista imaginario que guía con preguntas. El otro puede ser fijo o ir variando a medida que se avanza en las distintas secciones del texto, y puede estar ligado al aspecto que en cada segmento se desarrolla. Si de un proyecto desarrollado en la sala ha surgido la invención de un personaje, por ejemplo, éste puede ser el interlocutor en esa parte del informe.

"Ventana al mundo"

Otro estilo de corte literario podría comenzar describiendo la vida en la escuela como un ejercicio de asomarse por distintas ventanas, que muestran distintas escenas, partes del mundo escolar. Recorriendo esas ventanas del jardín, se cuenta qué se pudo ver a través de cada una de ellas, y qué conversaciones tuvieron lugar, mientras docentes y alumnos/as mirábamos juntos esos paisajes.

* * *

Los anteriores son ejemplos de escrituras que, apoyándose en otros géneros o estilos, en otras estéticas o formas de organizar el discurso, buscan servir como espacios para pensar escribiendo, para profundizar a través de la escritura en los procesos pedagógicos que tienen lugar en la sala. En cualquier caso, el recurso de apoyarse en estos géneros conocidos tiene la única finalidad de darle una inspiración escritural, una elocuencia orientada, una soltura y un permiso para decir, a un texto que, finalmente, debe poder expresar algunas ideas propias, originales, situadas en la relación pedagógica que se está narrando.

Es importante señalar que estas propuestas no se dirigen a reemplazar el informe por un cuento, una carta o una bitácora, para que tengan un carácter afectuoso o pintoresco. Cualquiera encontrará divertido sumergirse en un texto cariñoso que juegue con estos elementos, pero la propuesta de bucear estos estilos apunta a hablar de procesos pedagógicos, de experiencias donde se ha enseñado, aprendido, experimentado con las cosas, las relaciones, y donde es preciso tener cosas para decir. Estas cosas no surgen de la inspiración, sino de la recopilación previa que realiza el docente. El estilo no sustituye sino que enmarca el relato, a partir del trabajo de acopio por parte de cada docente, de episodios, observaciones, registros, fotos, ideas, basadas en la experiencia de la sala. Se trata de apoyarse en algunas de esas formas de escribir para adentrarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un modo más cordial, más cercano, evitando así un registro excesivamente técnico o acartonado. Se trata, en definitiva, de abrazar estilos en los que quepan con más comodidad observaciones abiertas, complejas y de una subjetividad asumida, que se distancien del tradicional "repaso de logros" del informe tradicional.

Volveré e insistiré sobre esta idea (esto es, que la escenificación del relato pedagógico en estos estilos más lúdicos no debe tener el efecto de reemplazar análisis por literatura) pues constituye, creo, el riesgo más evidente de una mala interpretación de la propuesta.

Ni la técnica ni la crítica: la conversación

Cualquier definición de "evaluación" afirma, tarde o temprano, que se trata de "valorar", de poner valor, de juzgar, de ponderar si un sujeto ha llegado al nivel esperado, si ha cumplido con las expectativas que se habían expresado previamente. Esto sucede en las escuelas, pero hace tiempo que la lógica evaluativa se ha instalado en cada resquicio de la vida cotidiana, teñida casi siempre de un permanente mandato de evaluación, en general asociado al acto del consumo. Ya casi nada puede hacerse sin ponerle enseguida un valor en estrellas, puntos o niveles de satisfacción. La menor molestia en los espacios públicos suscita en las personas el gesto inmediato de "dejar comentarios negativos" en los respectivos buzones virtuales. La lógica evaluativa convierte a las personas en usuarios, clientes, potenciales demandantes o demandados, sujetos compelidos todo el tiempo a triunfar o fracasar y a ingresar, como dice Carlos Skliar, en "una línea continua, naturalizada, escandalosa, que insiste en la búsqueda frenética de un sujeto exitoso como modelo".[2] Un episodio de la serie británica *Black Mirror*[3] expone la distopía de una sociedad en la que las relaciones están casi totalmente mediatizadas por aplicaciones que mecanizan los vínculos. Allí, la experiencia de la vida social se plasma en (y se reduce a) las puntuaciones que cada usuario hace de los otros. La mayor parte de los análisis que se han hecho de esa ficción subrayan las evidentes y tenebrosas semejanzas con la realidad.[4] Lo que me parece importante señalar aquí es el parentesco de esa lógica con las prácticas evaluativas escolares, y la mutua legitimación que se

---

2. Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos, en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica.* Buenos Aires: UNIPE (p. 42).
3. S03E01, Elsevive.
4. Por ejemplo: Mamaní, D. O. (2019). Black Mirror: Vida social y redes sociales en "Nosedive". En *XXI° Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, unas, Salta;* Gómez Rodríguez, L. (2020). *Las redes sociales y su papel en la sociedad actual: la distopía de Black Mirror* (Nosedive, 2016). Tesis en Publicidad y Relaciones Públicas, Universidad de Valladolid.

proveen. Me gusta cómo lo pone Facundo Giuliano, cuando recupera la oposición entre las visiones más medicionales y aquellas según las cuales *"lo esencial es invisible a los rankings, a las pruebas y toda impostura que se vanaglorie de medir algo".*[5] Y me pregunto: ¿No debería ser evidente que la escuela infantil es uno de aquellos espacios educativos en donde debiera primar una mirada contraria a esta pulsión evaluativa?

Para resguardarse de sus efectos nocivos, las prácticas de evaluación recurren a dos refugios frecuentes: el semblante de la técnica y el semblante de la crítica. Se acude al semblante de la técnica, para disfrazar sus juicios como "resultados" obtenidos mediante la "aplicación" de "instrumentos", y hacen propia entonces una jerga que se identifica con la de los contadores: se habla de evaluación procesual, sumativa, de inicio, final, etc. También se toma un vocabulario clínico o médico cuando se habla de evaluación diagnóstica, global, parcial, interna, externa, sistémica. De lo que se trata es, en definitiva, de interponer un escudo de procedimientos que despersonalicen la afirmación acerca del éxito o el fracaso como medidas de la acción pedagógica. Lo mezquino, lo vil, entonces, se vuelve técnico, procedimental, metodológico. En cuanto al semblante de la crítica, que se pretende diferente, busca darle a la evaluación una pátina amorosa, pero sin dejar en general de sostener los mismos criterios. No se trata de cambiar la medición por la reflexión, o la rendición de cuentas por la donación generosa, sino de medir y exigir, pero "con el corazón", aplicando rúbricas y listas de cotejo

---

5. La referencia es: Giuliano, F. (2021). La razón evaluadora en potencia y acto. una genealogía de complacencias y resistencias a una racionalidad de impostura. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, 60(1).* Y sigue diciendo: "No obstante, hay instituciones o sujetos para quienes su (pre)ocupación se muestra inconmovible y se sitúan tan lejos del deseo de enseñar o transmitir como cerca del empecinamiento compulsivo de evaluar y todo el summum de tareas aledañas que pretenden «corroborar» o, directamente, cobrar lo dado –incluso en su sentido conservador más olvidado. De modo que la enseñanza, ese pulmón fundamental de las instituciones educativas, se obstruye con frecuencia desde esa guillotina– a veces llamada evaluación, a veces llamada examen– que decapita las curiosidades estudiantiles y docentes para transformarlas en pragmatismos burocráticos que reducen el tiempo de estudio y amplían el del rezo cognitivo destinado a producir valor y competencias (ganancia para algunos, pérdida de otros)."

amorosas.[6] Estas dos posiciones se parecen a las que problematiza Jorge Larrosa en un bello texto titulado "Una lengua para la conversación", donde opone el lenguaje de la técnica (el de *"los que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la ciencia y de la planificación técnica, los que usan ese vocabulario de la eficacia, de la evaluación, de la calidad, de los resultados, de los objetivos"*) y el lenguaje de la crítica (el de quienes *"usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica; el lenguaje de los que consideran la educación como una praxis política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía"*), y desarma los clichés a ambos lados, para proponer un tercer registro, más propio de lo pedagógico: el de la conversación.[7] En materia de evaluación, la jerga de los evaluadores conduce, casi siempre, a un paradigma medicional, explícito o encubierto. Aunque se diga que se evalúa con amor, se compartimenta al sujeto en categorías que miran su intelecto por un lado, su emocionalidad por otro, su cuerpo por otro más. El saber, cuya ocurrencia se busca determinar con instrumentos precisos (el mismo saber que se ofreció mediante estructuras didácticas abiertas y holísticas), se define parcelado en áreas, ejes, campos o disciplinas que facilitan el inventario. Y la lógica evaluativa produce entonces en el nivel inicial lo mismo que en otros niveles: se borra con la evaluación lo que se escribe con la enseñanza. ¿Por qué, entonces, no otorgar a nuestras miradas sobre el aprendizaje un enfoque pedagógico más despojado de estas lógicas? Si de a poco hemos ido desprendiéndonos de las planificaciones rígidas (recordemos aquellas "sábanas" de objetivos, contenidos, etc. tan usuales hace algunos años), para abrazar modelos creativos, sensibles guiones conjeturales, relatos de anticipación o de "didáctica-ficción"[8] ¿por qué no "desevaluar" nuestra mirada sobre el aprendizaje?

---

6. Por ejemplo: Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica.* Rosario: Homo Sapiens.

7. Bárcena Orbe, F.; Larrosa Bondía, J.; Mèlich Sangrá, J. C. Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Año 40-1, 2006* (pp.233-259).

8. Bombini, G. (2002). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva.* Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Vale la pena avanzar en esa dirección, pues es posible (y deseable) mirar al aprendizaje con ojos de pensar, y no con ojos de medir. Con ojos de analizar y construir relatos, y no con ojos de constatar y construir jerarquías. Se puede asumir un compromiso con las huellas que va dejando nuestra enseñanza, diciendo no ya que "evaluamos", sino que nos preguntamos, miramos, tratamos de entender, prestamos atención, acompañamos. Sigue siendo posible y deseable ir a buscar no ya si se cumplió lo esperado, sino qué ha sucedido tras haberse ofrecido enseñanza, confianza y cuidado a todos y a cada uno. Y desde ese enfoque, se ganan libertades y se siguen pudiendo emplear escrituras, registros, fotos, diarios, audios, videos y comentarios para que la mirada sobre el aprendizaje genere más aprendizaje: aprendizaje sobre cómo enseñamos, sobre lo que pasa en las salas y sobre lo que somos capaces de generar con nuestra enseñanza.

Capítulo 2

Figuras para mirar
y nombrar el aprendizaje



Más allá del reduccionismo *psi*

Desde que ingresamos al profesorado y abrazamos esta bella vocación de educar a las infancias, algunas palabras se convierten en amigas íntimas, en compañeras inseparables: enseñanza, aprendizaje, juego, proyecto, unidad didáctica, planificación, evaluación. No digo etcétera, porque sería un etcétera demasiado abarcativo, un etcétera en el que cabrían demasiadas cosas. Pero diré, en cambio, algo acerca de la fuerza que tienen estas palabras para darle forma a nuestro pensamiento y nuestra práctica pedagógica. Y es que estas palabras entran en nuestra vida profesional cargadas de promesas. Llegan resolviendo disputas, llegan relevando a sus antecesoras y llegan también representando cosmologías pedagógicas.

Llegan con promesas, porque cuando se nos dice, por ejemplo, "planificación didáctica", se dibuja ante nosotros la idea (sin duda prometedora) de que la escena de la enseñanza puede preverse, que sus efectos pueden intentar dirigirse, que nuestras intenciones pueden objetivarse. Si no en un plan perfecto, al menos en un plan. Cuando se nos presenta el contraste entre la escuela tradicional y la escuela nueva (tantas veces dibujado en un cuadro de doble entrada de inquietante nitidez) se nos promete cierta forma de redención, si es que tenemos el buen tino de cuestionar lo tradicional y abrazar lo nuevo. Y con respecto al aprendizaje, que es lo que nos convoca aquí, el término dibuja un paisaje de adquisiciones, apropiaciones o conquistas por parte de un alumno que, en los libros de didáctica, siempre está dispuesto, absorbente, interiorizando, incorporando, asimilando, acomodando o caminando presuroso a través de zonas de desarrollo próximo hacia un pensamiento superior. Las teorías sobre el aprendizaje, casi invariablemente enunciadas desde las disciplinas psi, nos prometen que algo de aquello tan oscuro e inaprensible, tan misterioso y profundo, puede transparentarse, puede verse de cerca, puede representarse en algunas palabras que lo inmovilicen por un instante.

Los conceptos llegan también, decía, resolviendo disputas, corriendo los debates hacia adelante, hacia algún adelante. Un ejemplo interesante es el de aquella manera de clasificar a los contenidos que trajeron las reformas de los 90'. Del contenido a secas, o compartimentado en categorías sobre el sujeto (intelectual, físico, social, etc.) se pasó a pensar en los contenidos como conceptuales, procedimentales o actitudinales. Si escuchamos de cerca, en esa trilogía de tipos de contenidos se libra una batalla: los dos segundos le recuerdan al primero que no es el único, que, aunque el concepto ha dominado la escena, también se aprenden destrezas y actitudes. Todo intento de las teorías por ordenar la realidad reproduce a su vez la compleja racionalidad de una época. Hacer teoría, en ese sentido, es un modo de dialogar con los problemas sociales, políticos e históricos que se van hilvanando por medio de debates de distinto tipo en la vida cotidiana de los docentes, devenidos así en intelectuales públicos. Incluso esa mismísima expresión (el docente como intelectual público) es un ejemplo de lo mismo: fue propuesta por el pedagogo crítico Henry Giroux para señalar sus críticas a una visión limitante y burocratizada del liderazgo educativo.[9] No habría aprendizaje significativo sin una tensión crítica hacia una idea más lineal del acto de aprender, donde lo nuevo no se enlazara con lo previo. No habría modelos mediacionales sin un cuestionamiento de los modelos causales.[10] No habría estilos de enseñanza terapéuticos o liberadores sin una tácita disputa de la hegemonía de los enfoques más ejecutivos.[11] No habría evaluación formativa sin una caracterización de la evaluación que califica y clasifica como problemática. Es decir, no hay conceptos ingenuos, siempre vienen a sumarse a batallas por el sentido. Y en el caso de los conceptos respecto del

9. Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista Paulo Freire, año 1, Nro. 1*. Disponible en: http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/527/666
10. Basabe, L.; Cols, E.: "La enseñanza". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
11. Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

aprendizaje… bueno, son probablemente las batallas cruciales de nuestra época, pues vivimos tiempos en los que se dirimen versiones más utilitaristas y mercantilizadas del aprendizaje, frente a otras a las que podríamos llamar, por ahora, más gratuitas, más abiertas, más puestas en función de ampliar el horizonte cultural. Por eso, los conceptos llegan también representando cosmologías pedagógicas, formas de entender no sólo aquella parcela que nombran, sino todo el territorio del pensamiento pedagógico.

En este capítulo, quisiera desplegar una de esas cosmovisiones a partir de un recorrido por concepciones del aprendizaje tomadas de algunas figuras filosóficas y literarias. La disputa por detrás se representa en la pregunta: ¿de quién es el aprendizaje? ¿Es de la psicología? ¿Se trata de un proceso de cuya descripción, estudio, definición se deben ocupar las disciplinas psicológicas, ya sea que se enfoquen en la conciencia, la conducta, la cognición, el afecto, el inconsciente? ¿Es de la didáctica? ¿Se trata de un proceso de cuya ubicación en los métodos se ocupan las teorías de la enseñanza? ¿Es de ambas, pues toda teoría de la enseñanza (didáctica) debe apoyarse, como nos ha enseñado el constructivismo, en una concepción (psicológica) del aprendizaje?[12]

La hipótesis en este texto será contraria a esa certeza. No porque las psicologías no tengan mucho para decir sobre el aprendizaje (¡con seguridad que lo tienen!), sino porque abordándolo desde otros ángulos quizás sea posible ensayar una mirada menos solemne y más cotidiana; menos ampulosa en cuanto a las ideas del aprendizaje en términos de "resultados" o "éxito"; más modesta y menos pretenciosa en lo que se refiere a pensarlo como resultado de la buena aplicación de métodos infalibles; más respetuosa de

12. Martínez Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos*, 43(174), 170-185.

sus oscuridades e incertidumbres. Me interesa, como decía en otro lado, despsicologizar, desutilitarizar y desevaluar la idea de aprendizaje.[13] Mirarlo, por ejemplo, como una intuición que se sigue, como la aventura de perderse, como el acto de sumergirse en las novedades del pasado, como un dejarse afectar, como un modo de purgar el miedo al futuro, al devenir, como un gesto que consiste en descifrar el mundo, como la decisión de asumir un esfuerzo, como un proceso de madurar nuestra relación con los objetos, como un simple "darse cuenta", asombrarse e infantilizarse, como un intento por reconocer lo valioso, lo importante, lo relevante. Y, por supuesto, como un efecto posible y deseable de la enseñanza. ¿Para qué? Para abrir ventanas hacia las cosas que pasan cada día en la sala, y mirarlas a través del cristal de nuevas palabras, de nuevas figuras para mirar y nombrar el aprendizaje.

En las siguientes páginas, entonces, intentaré recorrer cada una de estas imágenes, rodeando la idea de aprendizaje desde pinceladas filosóficas y poéticas, confiando en que- tal vez- resulte un modo de construir una mirada menos taxonómica (propia del "informe del alumno") y más narrativa sobre la experiencia de aprender.

Seguir una intuición, perderse

Las definiciones habituales del aprendizaje suelen parecerse a la idea de "encontrar". Es usual, por ejemplo, decir que la relación entre enseñar y aprender se parece a la relación entre buscar y encontrar, en el sentido de que, aunque no siempre que se busca un objeto se lo encuentra, la posibilidad debe existir para que la búsqueda tenga sentido. En un texto ya clásico, Gary Fenstermacher describe esa

13. Brailovsky, D. (2020). "Los escenarios del aprender en el nivel inicial: placer, necesidad, inmersión y escolaridad". En *Revista Deceducando, Edición Digital, Artículos, Pinceladas*. Buenos Aires: Ediciones Deceducando. Disponible en:
https://deceducando.org/2020/09/03/los-escenarios-del-aprender-en-el-nivel-inicial-placer-necesidad-inmersion-y-escolaridad/?fbclid=IwAR3frtjFRCoITFzXCHXjkey1q6aBRfz-lZxIqZooUfn4bmtYBsKtbQ5-ZL4

relación entre enseñar y aprender como una "dependencia ontológica": ambas dependen, una de la otra, para existir.[14] Es como partir y llegar, competir y ganar, intentar y lograr. No hay certeza, pero se requiere una expectativa cierta. Esta imagen del aprendizaje lo ubica, digamos, en un punto de llegada, lo cual nos proporciona una perspectiva optimista pero mesurada desde el punto de vista de la enseñanza. De hecho, la imagen suele emplearse para desmentir la idea de una relación demasiado directa y causal entre enseñar y aprender. Siguiendo esa pista, puede ser interesante ir un poco más allá e invertir los términos ¿por qué no pensar el aprendizaje como un intento deliberado de perderse, de desorientarse, de asumirnos abiertos a descubrir caminos insospechados?

Rebeca Solnit toma como punto de partida una pregunta inquietante atribuida al filósofo presocrático Menón: *"¿Cómo emprenderás la búsqueda de aquello cuya naturaleza desconoces por completo?"*.[15] Y es que no es lo mismo aprender a formar el verde mezclando azul y amarillo, que sumergirse en el mundo de los colores para tratar de orientarse allí, a partir de sensaciones de búsqueda, y con el acompañamiento de un docente. La pregunta es valiosa, entonces, en relación con el aprendizaje, pues lo piensa por fuera de la lógica de la adquisición (aprender cosas previstas, lograr un aprendizaje programado) y lo ubica en el plano de la transformación personal, aquella para la que todo logro puntual, toda adquisición, todo contenido apropiado no es más que un bello pretexto, una materia prima inicial. La pregunta se amplía en dirección a la búsqueda de las cosas que "desplazan las fronteras del propio ser hacia territorios desconocidos", y permite ver dos rasgos maravillosos de perderse: la conexión que, al perdernos, establecemos con nosotros mismos, y la relación que entablamos con el territorio.

---

14. Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía sobre la enseñanza, en Wittrock, M. (ed) (1989): La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Paidós: Barcelona.
15. Solnit. R. (2020). *Una guía sobre el arte de perderse*. Buenos Aires: Fiordo, p. 6.

> Perderse es estar plenamente presente, y estar plenamente presente es ser capaz de encontrarse sumergido en la incertidumbre y el misterio. Y no es acabar perdido, sino perderse, lo cual implica que se trata de una elección consciente, una rendición voluntaria, un estado psíquico al que se accede a través de la geografía.[16]

Si aprender es perderse, o mejor, si perderse voluntariamente es un modo de aprender, se trata de un tipo de aprendizaje inespecífico, que va más allá de un programa trazado, y que requiere de quien enseña una posición más parecida a la de quien abre puertas y tiende territorios, que la de quien acompaña la adquisición de contenidos, capacidades o competencias. Para el que enseña, no se trata de transmitir, ni de explicar, ni de andamiar, ni de corregir, ni de ir traspasando el dominio de la acción, sino de abrir un escenario e invitar a perderse en él. No es tan extraño: es lo que sucede cada vez que vamos al cine o al teatro, o cuando comenzamos a leer una novela, sabiendo apenas el nombre de la obra.

Se trata, debemos señalarlo, de una manera de ver el aprendizaje muy congruente con las pedagogías lúdicas que nos inspiran en la educación inicial. Las ideas de escenario o ambiente sugieren también una concepción territorial de la enseñanza y el aprendizaje. Y la idea de perderse allí no es una idea de abandono o desamparo. Perder cosas sí puede tener ese sesgo pues, como señala Solnit, el extravío de lo propio, la desaparición de lo conocido, nos angustia. Pero perderse (que es diferente de perder algo) tiene que ver, en cambio, con la aparición de lo desconocido. Y eso es otra cosa. Permitir que lo desconocido se presente, para asombrarnos, cautivarnos, llamar la atención, suscitar la curiosidad.

---

16. Solnit, 2020, Ibid., p. 7.

Sumergirse en las novedades del pasado

Aprender es, en general, hacia adelante, hacia el futuro. Se aprende (o al menos esto suele asumirse) para aplicar más adelante lo aprendido, para convertirse en algo después, para devenir sujeto educado y aprendido. Hay, sin embargo, un revés posible de esta idea si intentamos mirar en sentido contrario, hacia el pasado, hacia atrás. Para seguir esta pista, me detendré en dos lugares distintos: el aprendizaje propio ya acontecido y el pasado como archivo inagotable de maravillas.

Con relación a lo primero, de todas las experiencias ligadas al acto de aprender, probablemente ninguna es tan fuerte, tan nítida ni tan cierta, como la sensación de haber aprendido. Preguntémonos entonces: ¿qué invitación comporta esa sensación? Volver al aprendizaje de ayer, describirlo, ponerlo en palabras, en conversación, contemplar el camino recorrido, es siempre interesante y puede llegar a ser intenso y conmovedor. En los jardines tenemos a nuestro favor, en ese sentido, el contraste entre un extenso tiempo del ciclo lectivo y un vertiginoso ritmo de los cambios en la primera infancia. Grabar, tomar fotos o videos, o registrar de distintos modos la actividad del grupo en un momento inicial para regresar sobre ello semanas o meses más tarde puede resultar, en el trabajo cotidiano, un puente en el tiempo que nos permita habilitar ventanas al aprendizaje. Una escala apropiada para pensar este recurso es el de lo que podríamos denominar como los acontecimientos grupales: un conflicto, un evento institucional, una novedad familiar que fue trabajada en la sala, una experiencia directa. ¿Cómo y para qué volver sobre lo acontecido? ¿Qué recordamos? ¿Cómo lo veíamos entonces y cómo lo percibimos ahora? ¿Qué nos dice eso sobre nuestros desafíos actuales?

La propia perspectiva del docente, además, es susceptible de mirarse desde ese ángulo. En otro lugar repasé el ejercicio de proponer a un grupo de docentes escribir el índice de la propia biografía como educadores. ¿Cuáles fueron los hitos que los marcaron como docentes? ¿Qué cambios personales y profesionales

(hoy parte del pasado) fueron inflexiones, momentos bisagra, que pueden ayudarnos a entender dónde estamos hoy? La contracara oscura de este asomarse al pasado es la idea (muy instalada en los discursos actuales) de un "docente del futuro": emprendedor, innovador, gestor de la calidad total.[17]

El pasado es además la mayor de las bibliotecas. Irene Vallejo lo ilustra muy bien al reconstruir lo que posiblemente sintieron los usuarios de la primera gran biblioteca de la humanidad, en Alejandría, hace casi 2500 años. "Nunca antes", dice, "los mejores pensadores habían tenido acceso a tantos libros, a la memoria del saber anterior, a los susurros del pasado con los que aprender el oficio de pensar".[18] Si es cierto que se aprende a pensar escuchando los susurros del pasado, ¿qué mejor lugar que la escuela para enseñar a asomarse a ese cofre repleto de maravillas?

Una maestra de un jardín de infantes relata lo siguiente. A una niña del grupo se le movía un diente. Era la primera en atravesar por esa experiencia de madurez, y aunque su familia lo había celebrado y la habían felicitado, se sentía extraña y un poco angustiada. Alguien contó que su hermano mayor había perdido varios dientes y que el ratón Pérez le había traído plata. Otros compañeros trajeron también historias parecidas de sus hermanos mayores o primos. La maestra, entonces, propuso que cada uno trajera, escrita o grabada en audio o video, las historias de sus hermanos o primos mayores. ¿Cómo había sido perder el diente? ¿Les había dolido? ¿Cuánto había tardado en crecer el diente nuevo? Los adultos del hogar, informados del asunto, ayudarían a realizar y enviar los relatos.

Asomarse al pasado, en este caso, fue un recurso para comprender el presente, y el sencillo episodio pudo abrirse a derivaciones diversas: el tránsito de un fenómeno del crecimiento, sí, pero también la conversación sobre las fantasías lúdicas de la infancia (el ratón Pérez, Papá Noel, etc.), los cambios en los cuerpos a través de la vida, la

---

17. Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires: Noveduc.
18. Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela, p.36.

relación fraterna, las semejanzas y diferencias entre la hermandad y la amistad.
En su introducción a un libro de Rafael Barrett, Santiago Alba Rico describe la subjetividad de nuestros tiempos de un modo cínico: nos percibimos, dice, sin origen y sin destino, investidos del derecho de ver el Apocalipsis por la televisión, dolorosamente conscientes de nuestra inscripción en una historia muy larga, y "comenzando a querer aprender del pasado y a temer el futuro".[19] La idea de que estar en el mundo conectado con el tiempo propio tiene que ver con cosechar algo de lo pasado y tomar conciencia de nuestra fragilidad en vistas a lo que viene es, si queremos verlo así, una invitación a pensar el aprendizaje desde un ángulo existencial, ontológico. Aprender es darse cuenta de que el pasado pesa, que vamos dejando huellas y el mundo nos curte la piel, que la vida nos cambia. Es sentir el vértigo de lo que viene, su fuerza imparable, su carácter abismal.
Lo contrario de pensarlo de ese modo, es valorar el aprendizaje (o más exactamente los aprendizajes) como mera adquisición práctica, como aquel llenarse la mochila de cosas o adquirir herramientas, que a veces se emplea como metáfora. La posibilidad de corrernos por un momento de esa visión utilitaria del acto de aprender, en favor de una visión de relaciones profundas con el tiempo, abre otras ventanas para mirar el aprendizaje.

Dejarse afectar

Aprender puede ser visto como dejarse afectar por ciertas experiencias. Me gustaría ilustrar esta idea con dos episodios en la vida del escritor Franz Kafka. El primero nos lleva a su Carta al padre, donde Kafka recupera los recuerdos traumáticos de su infancia.

---

19. Barrett, R. (2008). *A partir de ahora el combate será libre*. Buenos Aires: Madreselva, p.24.

Su padre, destinatario de la carta (aunque finalmente nunca se la envió) es retratado como sujeto de una brutalidad tremenda, pero también profundamente formativa. Poner en palabras esos recuerdos permite a Kafka convertirlos en otra cosa. Por eso la carta es, como dice Sloterdijk, todo un símbolo respecto de los deslices entre padres brutales e hijos talentosos y humillados.[20] Allí Kafka le dice a su padre, recordando los días que pasaban en la tienda que atendían:

> Cosas que al principio me parecían normales, ahora me hacían sufrir, me abochornaban, sobre todo tu forma de tratar al personal. Por ejemplo, tu frase constante acerca de un empleado enfermo del pulmón: «¡Que reviente ese perro enfermo!» A los empleados los llamabas «enemigos pagados», y lo eran, pero antes de que lo fueran, tú me parecías haber sido su «enemigo pagador».[21]

El Kafka adulto necesita volver a esos momentos dolorosos de la niñez, para reconocerse afectado por ellos, y transformar de alguna manera el sentido de esa afectación. No podemos cambiar las cosas que pasaron ni a las personas- parece estar diciéndonos-, pero podemos cambiar el lugar que le damos a las cosas, y las relaciones que entablamos con las personas. En ese sentido, en la afectación, en su formulación, en la puesta en palabras de aquello que nos afecta, hay una forma de aprendizaje. No es claro el método de enseñanza que pueda seguirse de esto, por supuesto. Es más bien improbable que esta observación devenga en método alguno. Sin embargo, suma una advertencia de orden ético respecto del lugar central que tienen las experiencias intensas en la vida escolar, y en el consecuente trato cuidadoso y abierto a la palabra que éstas merecen. El segundo episodio agrega algo importante a lo anterior: la idea de que, para dejarse afectar por las experiencias, hace falta poder in-

---

20. Sloterdijk, P. (2015) *Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad.* Madrid: Siruela, p. 45.
21. Kafka, F. (1998). *Carta al padre.* Marid: Akal.

crustarlas en un relato. Se trata de una bella historia que recuperan los personajes de una novela de Paul Auster. Kafka, como se sabe, padeció una tuberculosis que lo fue matando a lo largo los últimos años de su corta vida. En sus últimos tiempos, solía dar cada día un paseo por el parque acompañado de su joven novia, Dora. En uno de esos paseos, se encuentran a una niña llorando. Cuando le preguntan qué le sucede, ella explica que está triste porque perdió a su muñeca. Inmediatamente, Kafka la tranquiliza: su muñeca está bien, sólo ha salido de viaje. En el apuro, no pudo avisarle, pero le ha dejado una carta. ¿Y dónde está esa carta?, indaga la niña. Te la traeré mañana, responde el buen Franz. De prisa vuelve a su casa y se sienta a escribir la carta de la muñeca. Auster lo describe así:

> Se sienta frente al escritorio y Dora, que ve cómo se concentra en la tarea, observa la misma gravedad y tensión que cuando compone su propia obra. No es cuestión de defraudar a la niña. La situación requiere un verdadero trabajo literario, y está resuelto a hacerlo como es debido. Si se le ocurre una mentira bonita y convincente, podrá sustituir la muñeca perdida por una realidad diferente; falsa, quizá, pero verdadera en cierto modo y verosímil según las leyes de la ficción.[22]

Al día siguiente, y durante muchos días más, la niña recibe las cartas de su muñeca viajera, cuyas historias la conmueven y la hacen reír. La muñeca ha hecho nuevos amigos, ha conocido nuevas tierras, y luego de algunas semanas, le advierte que ya no podrá seguir escribiéndole, pues se ha enamorado y pronto se casará.

No queda claro (y no importa realmente) si la niña cree que su muñeca cobró vida y le escribe cartas, o si le sigue la corriente a ese loco simpático que le ha dado una nueva oportunidad para jugar. De lo que no caben dudas es de la veracidad del relato como experiencia de afectación que marcará a la niña y al escritor. Pues dejarse afectar,

---

22. Auster, P. (2008). *Brooklyn Follies*. Barcelona: Anagrama, p.109.

dejarse atravesar por una vivencia, entregarse a ella como quien se pierde en un oasis, transitarla como se transitan los cuentos, es sin dudas un modo bello y auténtico de aprender.

En una visita de un grupo escolar al parque para juntar hojas, insectos y cosas por el estilo, de pronto el tiempo desmejoró y comenzó a soplar viento. La maestra llamó a los chicos, que exploraban alrededor de un gran árbol, para reunirse e ir emprendiendo el regreso al jardín. Ya reunidos y preparados para salir, los contó y notó que faltaba alguien. Allí cerca, Tiziano, de cuatro años, sentía el viento en la cara con los ojos cerrados. Se lo veía encantado sintiendo esa caricia inesperada. En ese momento, lo que importaba era volver a la escuela todos juntos, y por eso la maestra se limitó a buscarlo y acompañarlo con el resto del grupo. Pero registró esa imagen, y tomó nota mental de la bella actitud de afectación de Tiziano. Y se fue con la pregunta de quién sabe qué se puede pensar escribiendo: ¿en qué escritura plasmará luego ese instante mágico de aprendizaje?

Pasar por el cuerpo

Si es cierta la suposición de que las teorías del aprendizaje proporcionan indicios para la enseñanza, quizás pocas perspectivas sean tan oportunas, en la primera infancia, como la que subraya al aprendizaje como una experiencia corporal. Cuerpo y saber se entrelazan de modos muy potentes en esa etapa. La diferenciación conceptual entre el organismo y el cuerpo sugiere que hay una parte fundamental de lo que somos que se constituye a través de experiencias corporizantes. Como señala Daniel Calméls, el cuerpo se constituye en la relación, en el vínculo, por lo que se puede decir que paradójicamente, no nacemos con un cuerpo. Nacemos con cara, pero aprendemos a tener rostro; nacemos con posturas, pero aprendemos las actitudes posturales; nacemos pudiendo ver, pero aprendemos a mirar; nacemos pudiendo oír, pero aprendemos a escuchar; nacemos con

un sentido del gusto, pero aprendemos a saborear, a saber. Y esto que Calméls llama la "función corporizante" de los adultos habla de una dimensión del acto de aprender que amerita ser considerada profundamente. Desde ese ángulo, no hay aprendizaje que no tenga, en primer lugar, como escenario al cuerpo.[23]

A la hora de pensar qué consecuencias tiene pensar al aprendizaje como un pasar por el cuerpo, emerge la idea de que todo lo demás (lo que es mirado, escuchado, sabido, puesto frente al rostro, corporizado) está inscripto en el cuerpo: no forma parte de un afuera a ser incorporado (como en las concepciones que mimetizan aprendizaje con adquisición), sino que se inscribe en una relación dinámica de ser-a-través-de-las-cosas.

Algo parecido planteaba hace varias décadas, desde una perspectiva de género, Connell. Su concepción del cuerpo lo sitúa en un nivel irreductible. Para pensar al cuerpo, nos dirá, no hay que pensar en una superficie sobre la que la cultura imprime significados, ni como un evento previo a la cultura que formatea la mirada. "Los cuerpos producen en su propia condición de cuerpos; envejecen, gozan, padecen, dan vida. Hay una dimensión corporal que es irreductible en la experiencia y la práctica".[24] Y así como Connell piensa al cuerpo como un lugar donde se produce "el sentido físico de la masculinidad y la femineidad", donde afirma que cada cuerpo "describe una trayectoria a través del tiempo, y está sujeto a cambios a medida que crece", y que "los procesos sociales en que estos cuerpos están sumergidos y a los que estos cuerpos sostienen, están del mismo modo sujetos a cambios",[25] podemos agregar, aun dialogando con Calméls, que las infancias no pueden dejar de pensarse como *infancias del cuerpo*.

---

23. Calméls, D. (2015). Diálogos: entrevista a Daniel Calmels, por Carlos Caraballo. *Islas Canarias, Revista de Psicomotricidad.*

24. Connell, R. (1996). *Masculinities.* Polity Press: Cambridge, UK, p.51.

25. Connell, ob.cit. p. 56.

Hay una dimensión irreductiblemente corporal de la infancia, y pensar al aprendizaje desde esa perspectiva aporta a quienes enseñamos una guía más o menos imprescindible. Se nos invita a preguntarnos, entonces: ¿de qué manera esto que estoy enseñando puede pasar por el cuerpo? Y desde el punto de vista de las miradas que devienen en escrituras sobre el aprendizaje, se nos invita a mirar y pensar los cuerpos más allá de la clase de educación física o de expresión corporal. Los cuerpos dicen cosas mientras hablan, miran, escuchan, leen, esperan... todo el tiempo, y muchas veces, las dicen a los gritos. Aguzar el oído a esas manifestaciones es, de nuevo, un modo oportuno de mirar y nombrar el acto de aprender.

Descifrar

¿Es posible recordar la sensación que tuvimos, en la niñez, cuando descubrimos los sonidos y los significados que se escondían detrás de las palabras escritas? Ese momento primigenio en el que los dibujos extraños del mundo adulto se nos hicieron un poco menos opacos, es un buen ejemplo de la poderosa sensación de descifrar, de acceder al código, de descubrir el truco detrás de un enigma. Es bello el modo en que lo recupera Michèle Petit. Lo describe sensiblemente y ofrece una analogía: es como cuando viajamos a un país donde se habla una lengua extraña y de a poco vamos reconociendo algunos signos, algunas palabras. Y relata su propia experiencia con el idioma griego:

> El enigma era tal, y el encanto, que me apresuré a aprender el griego moderno (...). Y recuerdo la alegría cuando comencé a descifrar los carteles en las calles, pero también aquella ligera decepción cuando pude distinguir, en el canto melodioso de las sílabas, términos que designaban realidades triviales —dinero, almacén, peleas de oficina o de familia.[26]

26. Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p.78.

Me sucedió lo mismo cuando viajé a Japón. La mágica confusión en la que me sumían los signos de aquel idioma extraño se fueron revelando de a poco, y detrás aparecieron nombres de dioses y poetas, pero también el precio del pescado, la prohibición de atravesar una valla, y cosas por el estilo. Esta doble sensación del acto de descifrar– de hallazgo, y a la vez de vulgarización– es recurrente. Muchos psicoanalistas se resisten a analizar las producciones artísticas de sus pacientes, para no matar su arte con la interpretación. La calidad de misterio de la vida, diríamos, disminuye al descifrar, pero cuando se ha logrado leer la palabra (y leer con ella el mundo), todo cambia para siempre.

La idea de que aprender es descifrar, por otro lado, ha sido fuertemente cuestionada en el marco de la alfabetización. Las batallas metodológicas entre los métodos fonéticos y los que impulsan una apropiación más situacional de la lengua sugieren una banalización del "mero" desciframiento en favor de una comprensión más amplia. Del lado del descifrar queda la correspondencia (¿mecánica, irreflexiva, vacía de contexto o sentido?) entre signos, definiciones, significados. Allí descifrar se presenta como la cara opuesta de la comprensión. Pero aún en esta visión crítica respecto del desciframiento, y especialmente en el modo en que las posturas que se enfrentan en ese debate tienden a dogmatizarse, hay una evidencia de su importancia, pues nada indica que comprensión situada y desciframiento se excluyan mutuamente.[27]

Gilles Deleuze rodea una definición de aprendizaje donde la idea de descifrar se entiende como hacerse sensible a los signos de las cosas. Así, "no se llega a carpintero más que haciéndose sensible a los signos de la madera".[28] Y leyendo esta cita de Deleuze, Larrosa agrega que se aprende en el trato con el mundo, pues:

---

27. Vale la pena, para introducirse en ese debate, la mirada que plantean Pineau, P. y Friedrich, D. (2022). ¿Cómo enseñar a leer y escribir?, *Revista Anfibia, Unsam, Ensayo*. Disponible en: https://www.revistaanfibia.com/como-ensenar-a-leer-y-escribir/

28. Deleuze, G. (1970). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, p. 12-13.

> es ahí, en ese trato, donde uno descubre que hay cosas que no le dicen nada, que son mudas y opacas, insignificantes, que no emiten signos, y que hay cosas, sin embargo, que están como queriéndonos decir algo, como llamándonos de algún modo.[29]

¿Podríamos entonces pensar el aprendizaje que descifra como el que tiene lugar a partir de este volverse sensible a los signos de las cosas? ¿Y qué hace que nos volvamos sensibles a los signos que existen en las cosas? Evidentemente, no se trata de una sensibilidad innata, sino que acontece como consecuencia de un ejercicio sostenido de contacto con las cosas, de balbuceo de las distintas lenguas. Que un clown que imita a Chaplin, en la peatonal de una ciudad, sea descifrado como un imitador de Chaplin o como un sujeto gracioso vestido de modo excéntrico, está directamente vinculado a la experiencia previa de quien lo mira, con el cine clásico. El sentido del humor, la complicidad que genera la risa compartida, se apoyan en entendimientos comunes de lo usual y de lo disruptivo que suponen actos previos y constantes de desciframiento.

Si aprender es descifrar, entonces, no lo es en un sentido opuesto a seguir una intuición, bucear el pasado o dejarse afectar, sino como parte de un mismo acto de inmersión acompañada en el mundo, donde la metáfora descifrante ilumina aspectos particulares. ¿Qué escrituras y qué miradas sobre el aprendizaje nos invita a desplegar esta idea de descifrar?

Asumir el esfuerzo

La idea de aprendizaje viene asociándose (con enorme éxito) a la experiencia del placer, del goce, del tránsito ligero y gustoso. Las promesas que más cautivan respecto del aprendizaje son del orden

---

29. Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc, p. 82.

de ¡aprende rápido! ¡Aprende fácil! ¡Aprende divertido! La idea de esfuerzo, entonces, queda por lo general relegada a un lugar de obsolescencia, de tradición raída, de cosa superada a la que no se quiere volver. En el aprendizaje, sin embargo, hay siempre algo de incomodidad, de intensidad, de confusión... la sensación de estar aprendiendo, esa emoción extraña que precede, por ejemplo, a la resolución de un acertijo, al hallazgo de una respuesta, sólo es satisfactoria porque viene justo después del esfuerzo fecundo.

Esa mismísima expresión, esfuerzo fecundo, es la que emplea el pedagogo escolanovista Alfredo Miguel Aguayo. Perteneciente a la generación de la vieja escuela nueva,[30] Aguayo sospechaba de cierta visión estereotipada del alumno automotivado que encontraba en la diversión un motor automático del aprendizaje. Le interesaba la (sólo aparente) dicotomía entre interés y esfuerzo. Entendía por esfuerzo: "todo gasto de energía empleado en vencer una dificultad".[31] El "esfuerzo fecundo", entonces, es el que está dirigido a un fin deseado, buscado, y se distingue del "esfuerzo estéril", que se invierte en ocupaciones sin sentido. Es, en definitiva, una postura activa, pero que se distingue del activismo "siempre divertido" de muchos métodos contemporáneos, y valora el tiempo y la energía dedicados al aprendizaje.

Asumir el esfuerzo es traer para sí, hacerse cargo, hacer propio, aceptar el esfuerzo de voluntad, en el mismo sentido que Rancière lo emplearía para decir que es la voluntad lo que se pone al servicio de la atención para que las inteligencias se cultiven. En ambos casos, en la obra del escolanovista Aguayo, y en la obra de ese otro precursor del escolanovismo que fue Joseph Jacotot– el personaje

---

30. En mi libro *Pedagogía entre paréntesis* (Buenos Aires: Noveduc, 2019) caracterizo al movimiento de la escuela nueva como la *"vieja escuela nueva"*, diferenciándolo del pseudo-escolanovismo de mercado. Me refiero entonces a las vanguardias pedagógicas de fines del siglo XIX y principios del XX a la que pertenecieron Ferrière, Claparède, las Agazzi y las Cossettini, Korczak, Freinet, Pakhurst, Jesualdo Sosa, Anisio Teixeira, Kilpatrick, Tolstoi y Makarenko... por mencionar en forma amplia y desordenada a algunos de los referentes de este movimiento, al que perteneció el cubano A. Aguayo.

31. Cordoví, Y. (2016). La "disciplina autónoma" desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, (6)*, 60-82.

rescatado por Rancière[32] - hay una crítica a los métodos tradicionales, explicativos, en favor de un enfoque centrado en el alumno, pero claramente también se distanciarían (si hubieran llegado a conocerlos) de las posturas edulcoradas que prometen aprendizaje sin esfuerzo.
"Estaría bien", dice Sócrates en El Banquete de Platón, "que la sabiduría fuera una cosa de tal naturaleza que, al ponernos en contacto unos con otros, fluyera de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, como fluye el agua en las copas, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía".[33] Pero no lo es. Hace realmente mucho tiempo que se piensa en el aprendizaje como producto de un esfuerzo. Esto no significa que se deba pensar en términos de inversión, ganancia y producto. Por eso hablamos de asumir el esfuerzo y no de invertir el esfuerzo. Ejemplo de esta concepción no utilitarista del esfuerzo es la idea de Nuccio Ordine de que "nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender".[34]
En tiempos en que los dispositivos móviles hacen casi todo por nosotros, y en que muchas de nuestras habilidades humanas más esenciales (encontrarse con alguien, orientarse en el barrio, recordar ciertos datos) se delegan en las máquinas, cabe destacar la oportunidad de un regreso al ejercicio esforzado de las habilidades. Mirar en la vida infantil este vínculo del sujeto con los desafíos que le demandan esfuerzo, con la satisfacción del esfuerzo fecundo, es también un modo legítimo de mirar el aprendizaje.

Madurar nuestra relación con los objetos

Tener objetos, usarlos, compartirlos, rodearlos de preguntas y explicaciones, es una dimensión fundamental de la vida y también del aprendizaje. No sólo damos a los objetos un uso práctico, sino

32. Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
33. Platón (1986). *El Banquete*, Madrid: Aguilar.
34. Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Akhenaton.

que también, al tenerlos y usarlos, conectamos con los símbolos, las connotaciones y los valores que los objetos portan. Los objetos nos ayudan a resolver problemas y a realizan tareas. Y en ese sentido, nos enseñan cosas. Todo objeto es en sí mismo un manual de instrucciones. Una silla, dice Alba Rico, es una silla, pero también es "el relato deformado de su fabricación, nos explica cómo hacer una silla".[35]
En este primer sentido, los objetos están en prácticamente cualquier experiencia de aprendizaje y por eso no es extraño que la enseñanza sea incapaz de prescindir de ellos. Pero también funcionan como vehículo de mensajes que no caben tan cómodamente en las palabras: los objetos son metáforas. Tenerlos y usarlos sirve a las personas para expresar el modo en que se sitúan frente a los dilemas y los debates, de la vida y de la escuela.[36]

En 1991 fue hallado el cuerpo de un "hombre de las nieves" cuya edad se calculó en unos cinco mil años. Intacto: el frío conservó su cuerpo en forma sorprendente. Pero no sólo su cuerpo, sino también su equipo: armas, ropa, un morral con utensilios para encender una fogata, una especie de botiquín y algunos alimentos. Ötzi, como se lo llamó, portaba todo este conjunto de objetos, que reunían una llamativa particularidad que, en un sentido, lo pone por encima de nosotros: era capaz de fabricar él mismo la totalidad de su equipo. Como dice Bruno Latour, por quien conozco esta historia, "se desplazaba llevando sobre sus espaldas y en su cabeza todo el sistema técnico de su pueblo y de su tiempo. ¿Quién de nosotros sería capaz de algo semejante?".[37] Esa relación primigenia de las personas con las cosas en la que cada objeto es capaz de contar su historia y está a un esfuerzo de distancia, contrasta fuertemente con nuestro entorno material. Las cosas que llevamos encima actualmente distan muchísimo de poder ser fabricadas por cada uno de nosotros. Hay incluso una imposibilidad casi absoluta de comprender

---

35. Alba Rico, S. (2013). Adiós a las cosas, *El Ecologista, Nº 76, págs. 60-62.* También disponible online en Revista Rebelión - https://rebelion.org/adios-a-las-cosas/
36. Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas.* Rosario: Homo Sapiens.
37. Latour, B. (2012). *Cogitamus Seis cartas sobre los humanidades.* Buenos Aires: Paidós.

siquiera cómo funcionan los artefactos digitales: están en un lugar más cercano a la magia que a la tecnología, los empleamos en base a una difusa confianza en la capacidad técnica de quienes los han producido, pero también en base a algo bastante parecido a la fe. Nos une a Ötzi, más que el dominio de la técnica, un sentimiento místico. Ötzi, en cambio, era capaz de asumir por medio del trabajo esforzado la tarea de abastecerse. ¿Quién diríamos que aprende más o mejor? ¿Ötzi, emprendiendo la ardua empresa de fabricar sus objetos, o aquellos a quienes aún se llama "nativos digitales", esencializando su relación clientelizada con el mundo? Como sugiere la lectura de *En defensa de la escuela*,[38] la lógica práctica que subyace al empleo de los dispositivos móviles va a contracorriente de la temporalidad escolar, que lentifica y favorece un tiempo de estudio, ejercicio y práctica no puesto en función de la eficacia, sino del mero atravesar la experiencia.
Una distinción interesante es la que opone juguete y herramienta. La trae Graciela Scheines cuando señala que el juguete no es una herramienta:

> La herramienta responde más o menos dócilmente a las intenciones del artesano, que es quien le transmite su fuerza y su intención. El juguete, en cambio, ejerce sobre quien lo porta una especie de fascinación. Las actitudes, los gestos y el desenvolvimiento del juego no parten del jugador hacia el juguete sino que corren en sentido inverso. Es el juguete lo que determina la conducta del jugador. (...) No es el jugador quien anima a su juguete, sino al contrario. La niñita se convierte en madre cuando mece a su muñeca.[39]

---

38. Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defenso de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
39. Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.

¿En qué se convierten los objetos cuando los niños los transforman en herramientas? ¿Cómo ejercen ese gesto de conquista sobre las cosas? ¿Y en qué se convierten los niños cuando los juguetes– o los objetos que ellos mismos juguetizaron- se apoderan a su vez transitoriamente de su cuerpo? En este punto, pensar el aprendizaje como una forma de profundizar, madurar, extender nuestra relación con los objetos es algo más que un elogio del "material didáctico". Se trata de reconocer en las cosas un escenario donde maestros y alumnos compartimos una conversación, nos susurran al oído algunas sugerencias, ligadas al espacio o al tiempo del que provienen. Los objetos (las herramientas y los juguetes, pero también los objetos no tradicionales del aula) son extranjeros que nos llevan a sus tierras. Traen sus historias a cuestas, nos reflejan como espejos, y por supuesto, nos regalan oportunidades para abrir una conversación a propósito de su presencia en la sala. Por eso, la selección de cosas que hay o puede haber en una sala de jardín, además de resultar útil para el desarrollo de algunas actividades, le da una forma material específica a la experiencia de aprender.
¿Y cómo se madura la relación con los objetos? ¿En qué direcciones? En las direcciones del empleo práctico del objeto (que invita a aprender una técnica), de la fabricación o la investigación sobre la fabricación (que invita a aprender qué es el objeto, siguiendo el "manual de instrucciones"), del despliegue narrativo o literario (que invita a aprender con relatos), del empleo en el juego (que invita a aprender representando el mundo y transformándose en él), y quién sabe de cuántas otras maneras.

Darse cuenta, asombrarse, infantilizarse

En la búsqueda de alguna "noción honesta sobre el aprender", Carlos Skliar abre a la idea del "darse cuenta", un concepto que apunta a los aprendizajes importantes de la vida, "aprender el silencio, la muerte, el amor, la amistad, la lectura, el paso del

tiempo, la belleza, la miseria- es cuando nos 'damos cuenta' de ello, y para darnos cuenta necesitamos tiempo, espacio, soledad".[40] Es así que aprender es una experiencia íntima, algo agónica, que "no puede evaluarse, ni medirse, ni normalizarse, ni detenerse, ni olvidarse".[41]
En el revés de esta concepción del aprendizaje, claro, está la idea del aprendizaje como ganancia, como adquisición a ser regulada y medida, valorada y puesta al servicio de un sistema de clasificación de los alumnos como triunfadores que aprenden o fracasados que no aprenden. Creo que lo que Skliar subraya del acto de aprender es que se trata de una especie de insight íntimo, trascendente, dignísimo de ser transitado, pero lo bastante oscuro e inaprensible por parte del método o la fiscalización como para que valga la pena dejar en paz a los que aprenden, y aprender de su aprender. Los aprendizajes a los que se refiere, además, pertenecen a la escala de ideas como mundo, o vida, más que a la escala de ideas como: el registro de las cantidades, la apreciación de la luz y la sombra o la escritura del nombre propio.[42] Sintonizan con una idea de escuela como la de Antelo, uno de esos sitios "donde se aprende a estar juntos y separados" y donde se va escribiendo esa historia aún incompleta de los encuentros y desencuentros escolares.[43]
El darse cuenta, además, es una sensación inaugural, de llegada a un lugar en el que no se había estado. Y lo iniciático de esa sensación propia del aprender nos lleva a las otras dos figuras aquí volcadas: el asombro y lo infantil. Ambas se vinculan, una como rasgo de la otra. En su novela *La Broma*, el escritor checo Milan Kundera hace decir a un personaje algo interesante respecto de la usual creencia de que los niños son el futuro. Lo son, dice, pero no porque algún día vayan a crecer y convertirse en mayores, sino porque algo en lo propiamente humano se ha de aproximar a un modo infantil de ver

---

40. Skliar, C. (2022). *De haberlo escrito antes*. Buenos Aires: Noveduc.
41. Skliar, C., ob.cit.
42. Los ejemplos surgen del diseño curricular para la educación inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
43. Antelo, E. (2003). Tarea es lo que hay. En: *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 27-34.

el mundo.[44] Y ese modo infantil, podríamos decir, es el del asombro, el de la capacidad de mirar las cosas como por primera vez.

El asombro infantil, además, se diferencia del asombro espectacularista de los medios y las redes. Jesús Martín-Barbero explora ese costado del asombro cuando pone lado a lado las ideas de acontecimiento (algo ha sucedido) y suceso (algo es presentado para generar asombro, encuadrado en un relato). Esa es la problemática que plantean las noticias periodísticas: la transformación del acontecimiento (presuntamente objetivo) en "suceso" asombroso, que destelle desde titulares y posteos.[45] El asombro como cualidad infantil (en cualquier edad de la vida), en cambio, es aquella energía autodeterminada que nos conduce a buscar lo interesante, lo estimulante, lo extraordinario, lo excepcional, y transitarlo sin más expectativa que la vivencia.

Los educadores, plantea L'Ecuyer con ironía, dedican cada vez más tiempo a responder a la gran pregunta: ¿qué podemos hacer para motivar a nuestros hijos, a nuestro alumnado?

> En casa, adquirimos el último arsenal para tenerles divertidos: juegos de consolas, ordenadores, tabletas, smartphones, televisores en su habitación, DVD en el coche... En el colegio, en la universidad, todos los medios valen para divertir a la clientela estudiantil: PowerPoint, Flipped Classroom, pantalla digital, tabletas... Quizá falte poco para que los colegios y las universidades pidan como requisito imprescindible para la contratación de profesores destreza en el baile o en el canto para añadir «vidilla» a sus clases.[46]

---

44. Kundera, M. (2014). *La Broma*. Madrid: Tusquets.
45. Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: FCE, p.94.
46. L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Buenos Aires: Plataforma.

Pero el asombro infantil no reside en los intentos de espectacularidad que se despliegan alrededor, sino con la búsqueda que se emprende ante el desafío que presenta el mundo. Está, claro, esa cualidad propiamente infantil que es la sensación de comienzo, el carácter novedoso de casi todo. Pero también está la disposición a descubrir- juego mediante- cualidades extraordinarias en lo cotidiano, en lo conocido. Por eso, es difícil hallar mejor definición para el aprendizaje que la del asombro infantil.

Reconocer lo valioso, lo importante, lo relevante

Me permito asomarme a mi historia personal. Mi abuelo, Naum Mittelman, fue profesor por vocación profunda. No dudo que fue una de las grandes influencias que me inclinaron hacia la educación y que su historia fue una historia notable de magisterio. Tanto es así que las últimas páginas de uno de los libros recientes de Jorge Larrosa están dedicadas a repasar la historia de mi abuelo, el modo en que eligió la docencia por sobre otros rumbos, los efectos de su enseñanza en alumnos, hijas, nietos.[47] Traigo a mi abuelo, porque recuerdo una de sus frases favoritas. Él amaba los refranes, las citas de escritores, esas joyitas que, antes de la Era Internet, no se viralizaban, ni nos hastiaban por las redes, ni se banalizaban por la repetición irreflexiva, sino que llegaban en la voz de personas que habían leído y subrayado, como mi abuelo. Y la frase era ésta:

> *La sabiduría no es saber muchas cosas, es una manera de saber las cosas, que consiste en discernir lo que es importante.*

Nunca me dijo de dónde la sacó. Pero siguiendo la pista descubrí que se relaciona con la discusión de Sócrates y Platón con los sofistas, donde se plantea que conocer es captar la esencia, y a la

---

47. Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc.

esencia no se llega por acumulación de datos. Lo hallé en Esquilo, a quien se le atribuye la idea de que no es sabio el que sabe muchas cosas, sino el que sabe cosas útiles. Otra versión de la frase dice: no es más sabio aquel que sabe muchas cosas sino aquel que hace muchas cosas con lo poco que sabe (a mí me recuerda a aquella otra que asegura que no es rico el que más tiene, sino el que menos necesita). En fin, más allá del origen o la formulación de la frase, la idea que me ronda y que quisiera traer a esta recopilación de abordajes filosóficos del aprendizaje tiene que ver con esa forma de hacer propio el mundo, ordenándolo, jerarquizándolo, eligiendo. Finalmente, aprender es darle lugar a las cosas que valen la pena, dejar pasar las que no tanto, reconocer la distancia oportuna, situada, subjetiva y tal vez cambiante, entre unas y otras.
Creo que ningún texto lo dice mejor que el que se lee en las líneas finales de *Las ciudades Invisibles*, de Ítalo Calvino:

> El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.[48]

¿Y las chicas y chicos en el jardín? ¿Qué rescatan del espacio indeterminado, del fondo abierto de las cosas, del escenario dado por hecho? ¿Qué elecciones hacen? ¿Qué recorridos prefieren, y por qué? Un modo legítimo de mirar y escribir el aprendizaje (que a estas alturas ya no hace falta insistir en que son una y la misma cosa) es entonces la que consiste en mirar no sólo las pocas o muchas cosas que los chicos saben, sino su modo de saberlas, en el sentido

---

48. Calvino, I. (2012). *Las Ciudades Invisibles*. Madrid: Siruela.

de alumbrar los caminos que los llevan a las cosas, las bifurcaciones en su experiencia, las palabras que le ponen al acto de conocer.

Un destino posible de la enseñanza: trabajar y dar a balbucear

En las imágenes desplegadas en las páginas anteriores predomina una semblanza del aprendizaje desde la perspectiva de la vivencia de quien aprende, sin ahondar demasiado en la enseñanza que pudiera corresponderle como intención, escenario o acción voluntaria. Y es que, ya lo sabemos, no hay allí una causalidad lineal, sino una comunión deseada, una apertura a posibilidades, un trabajo direccionado. La idea de trabajo es interesante. Solemos decir: ¿qué contenido *trabajas* en esta actividad? O bien: en esta secuencia me propongo *trabajar* tal eje, tal área, tal idea. La idea de trabajo expresa bien el sentido de la enseñanza escolar. Si sobrevolamos algunos principios de la concepción marxista de la idea de trabajo, aparecen algunas pistas interesantes.

Primero, que el trabajo nos hace humanos, porque suple las determinaciones instintivas (que, a diferencia de otros animales, no tenemos) y define nuestra esencia humana. La idea de "trabajar contenidos" como alegoría de la enseñanza, entonces, invita a pensar que aprender es humanizarse con la ayuda de otros. Es conectar con la esencia humana- si la hubiera- por medio de un vínculo social y sostenido que, al trabajar sobre nosotros, nos acerca a nuestra propia humanidad. Segundo: el trabajo es un elemento generador de la historia humana. "El hombre es el hacedor de su propia historia en tanto que trabaja e interacciona con la naturaleza, humanizada ya por el trabajo, como por la interacción con otros hombres".[49] Las definiciones clásicas de pedagogía crítica suelen subrayar la cualidad

---

49. Segarra, L. (2012). *El concepto de trabajo en Marx y en Habermas.* Tesis doctoral, Universitat Jaume I de Castelló, p.84. Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/669338/2012_Tesis_Marin%20Segarra_Luis.pdf;jsessionid=5522CD8ADBA5772A17CD51C152B4DB9F?sequence=1

de la educación de mostrar al educando su agencia en la historia.[50] La idea puede trasladarse a la enseñanza si se la piensa como trabajo. Y en ese punto, aprender es situarse en la historia, con la ayuda de otros que nos agencian y nos sumergen en el vocabulario, el relato, la estética de esa historia de la que, aprendiendo, pasamos a formar parte. Esto se reafirma en un tercer rasgo del trabajo: es la actividad sobre la que se estructura la cultura, la norma, y también los códigos de la vida expresiva y estética.

Así, aprender es convertirse en objeto del trabajo (pedagógico) de otros, sobre uno mismo. Los enfoques didácticos, usualmente más centrados (aunque no exclusivamente) en los aspectos metodológicos, ven al aprendizaje como un fenómeno más individual que social (aunque se enuncie la existencia de un contexto, interacciones, etc.). Sin eludirlos, pues son fundamentales para comprender esa dimensión del acto de aprender, cabe desde este ángulo filosófico y político un ensanchamiento de la idea de aprendizaje en dirección a sus filiaciones pedagógicas más amplias. Se dirá: eso no es aprender, es educarse. Y aunque hay algo de cierto en esa objeción, lo que no deja de ser valioso es la invitación a pensar la tarea cotidiana del que enseña y la mirada situada sobre quien aprende desde el ángulo historizado y politizado que se desprende de esta vuelta a pronunciar de la palabra trabajo.

El grupo ya cada uno de sus integrantes son caja de resonancia de lo que trabajamos, del trabajo pedagógico que emprendemos y brindamos. Esa resonancia nos ayuda a legitimar esta forma de mirar el aprendizaje que venimos proponiendo desde el relato pedagógico: un texto que comienza hablando de lo que se ha ofrecido, brindado, trabajado, y que enseguida se dedica a contar de qué modo Tiziano, Sofía, Marcos o Marina habitaron, transitaron ese escenario, esa propuesta. Por eso, a la idea– planteada en las páginas iniciales de este libro– de que el relato pedagógico se escribe desde lo grupal

---

50. Un buen ejemplo de este enfoque puede verse en la entrevista que le realiza a Peter McLaren Luis Bonilla-Molina, disponible online en: https://youtu.be/7wm1lRLRQAk

hacia lo singular, debe agregarse que también se escribe desde la propuesta hacia la vivencia, que no es tan diferente de decir: desde la enseñanza hacia el aprendizaje.

La otra palabra que me interesa desplegar es balbuceo. Según el diccionario, balbucear tiene que ver con darse tiempo para enfrentar la dificultad. Dice, literalmente, que balbucear es "hablar o leer con pronunciación dificultosa, tarda y vacilante, trastocando a veces las letras o las sílabas".[51] Es decir que, quien balbucea, asume los principios de la lentificación y la vacilación, se sabe errante, se asume aprendiente. Por eso la idea de "balbucear" es tan apropiada para pensar al que aprende. El balbuceo es el acto de poner las lenguas del mundo en el cuerpo, para rumiarlas y masticarlas. Da cuenta de una dimensión muy corporal del aprendizaje. Por eso, es un término que expresa bien el encuentro que la escuela favorece con el mundo.

Es curioso el parentesco etimológico de esta palabra con otras que parecen caracterizarla como un término rebelde y hasta anti-escolar.[52] Está, por un lado, su ligazón con el término bárbaro, referido al habla incomprensible de un extranjero. El bárbaro es el que habla sin que se le entienda. Bla, bla, bar, bar... bárbaro. La brutalidad de quien barbariza lo diferente convierte la alteridad en amenaza. Y la relación es curiosa porque, como sabemos, la escuela busca imponer la civilización allí donde reina la barbarie. El otro parentesco destacable es con el término bobo, referido a la estupidez. Y aquí está clara la rareza, porque también sabemos que, ante la estupidez, la escuela pregona la inteligencia, la razón. No deja de ser extraño (y también maravilloso) que la palabra balbucear, teniendo a estos términos tan incorrectos como parientes cercanos, represente de una manera tan exacta el sentido de ir a la escuela y de aprender.

Una forma de pensar el aprendizaje es la de balbucear aquello que nos es presentado bajo la forma de lenguas del mundo. No sólo el inglés, el quechua o el lunfardo, sino también las lenguas de las

---

51. Diccionario de la RAE.

52. Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Noveduc.

artes y las ciencias, las lenguas de las revoluciones, las lenguas muertas que nombran regiones imaginarias. Más allá de que en la escuela se aprenda mucha o poca ciencia, claramente se aprende a balbucear el lenguaje científico, se juega a ponerse en el lugar de un científico y tratar de pensar y hablar desde allí, desde el juego, desde la conversación. Balbucear es el gesto de entregarse gozosamente al juego de pronunciación de una lengua nueva y extraña, que demanda salir de uno mismo, e ir más allá.

Como he escrito en otro lado, quienes nos dedicamos a formar, a educar, a enseñar, necesitamos situarnos sensiblemente frente a la fragilidad balbuceante de los otros, de los chicos y chicas. El acto de enseñar, entendido como "dar a balbucear" implica un modo de mirar, percibir y habilitar en las relaciones que se diferencia de la mera comunicación (donde el énfasis está en el mensaje) o las retóricas del empoderamiento (donde el énfasis está en el sujeto): en el balbuceo, en el "dar a balbucear", la mirada está puesta en ese encuentro, gozoso, lúdico, a veces un poco tímido, empujado por la curiosidad, entre las personas y los lenguajes del mundo.[53]

53. Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín.* Buenos Aires: Noveduc.

Capítulo 3

¿Pueden las tecnologías digitales ayudarnos a enseñar y a escribir relatos pedagógicos?

En este capítulo recorreremos algunas ideas pedagógicas en torno a la posibilidad de emplear dispositivos móviles en las salas del jardín. Me interesa centralmente definir algunas líneas para su empleo como herramientas de registro, de archivo y de acopio de insumos para el análisis pedagógico. Se trata de un modo de emplear el dispositivo que contribuye a recuperar escenas, situaciones, que ayudarán a pensar escribiendo sobre los procesos de aprendizaje. Pero vale la pena considerar, antes y también, otros usos educativos, más ligados a su empleo en propuestas de enseñanza. Comenzar por allí, por el uso didáctico de celulares y tablets, será ocasión además de repasar algunas notas acerca de este encuentro entre infancias y pantallas. Y es que, sea como sea que se la elija mirar, es una idea polémica, polisémica, resbalosa, difícil de conceptualizar sin estruendos o prejuicios.

Hay líneas bastante concisas de trabajo con respecto al uso pedagógico de los dispositivos móviles, que tienden a ponderar sus potencialidades, siempre atadas al buen uso, al uso sensato, al uso subordinado a fines pedagógicos explicitados y pasados por el tamiz de la reflexión. Pero a la vez, la idea tan fuertemente instalada de que no usamos celulares tanto como ellos nos usan a nosotros, de que nos "hacen hacer cosas"[54], nos inducen conductas adictivas, nos empujan a actitudes de aislamiento o de consumismo, todo ello pone en duda esa idea de soberanía en el empleo puramente herramental del dispositivo. Los celulares no llegan a las aulas como recursos neutros. No llegan como llegaron alguna vez los silabarios o los manuales, como puras invenciones educativas: vienen desde abajo, desde la sociedad, desde la cultura. Sus usos sociales preceden al intento, aún tambaleante, de escolarizarlos.

En esos usos sociales de las tecnologías móviles, probablemente puede afirmarse que los niños pequeños se exponen más a los efectos negativos que a los efectos positivos de los celulares. Los llamados

54. En el episodio 3 del podcast "Sueñan los androides", que realizamos junto a Ángela Menchón desde Unipe, se despliega esta idea. Puede accederse desde bit.ly/androidespodcast

teléfonos inteligentes, como se afirma usualmente, se han convertido en artefactos omnipresentes en la vida cotidiana.[55] Y para los niños y niñas, incluso sin considerar la práctica de distraerlos entregándoles el teléfono, se trata de una omnipresencia que puede tener bordes preocupantes. Ven a los adultos permanentemente con un celular en las manos, interrumpiendo conversaciones, desatendiéndolos en las plazas, compitiendo por su atención. Si una de las metas explícitas de las escuelas infantiles tiene que ver con la socialización, hoy el desafío incluye introducirse en una socialidad en las que los celulares están presentes y tienen un rol problemático. Por todo esto, considerar el uso de dispositivos móviles en las salas del jardín no es sólo un asunto didáctico ("¿cómo enseñar con tecnologías?"), sino también- y antes- un asunto pedagógico y político. Intentaremos entonces recorrer en paralelo algunas escenas de aula en las que aparecen no sólo celulares, sino personas interpeladas por su presencia que ponen el cuerpo, el pensamiento y el ingenio, y algunas reflexiones en clave pedagógica.

Una de las líneas centrales en la selva de lecturas al respecto es la del llamado Mobile Learning (o Aprendizaje Móvil), que subraya la idea de *ubicuidad*, es decir, la idea de que la tecnología móvil "permite el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier momento y lugar" favoreciendo así "la variabilidad del contexto de aprendizaje".[56] Esta cualidad se considera valiosa, especialmente en relación con estudiantes de mayor edad, usuarios de celulares, que pueden proyectar en la vida extraescolar algunas experiencias que nacen en las aulas. Una observación interesante respecto de esta ubicuidad del aprendizaje con tecnologías móviles la hace Inés Dussel, cuando observa que los celulares no sólo pueden hacer que la escuela se multiplique en otros espacios sino que,

55. Mendoza Bernal, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22.
56. Brazuelo Grund, F.; Gallego Gil, D. J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 99-128* - https://www.scielo.br/j/er/a/49X4Hzq7Zkbc7FNpnsC-7fxG/?format=pdf&lang=es

recíprocamente, gracias a los teléfonos móviles hay mucho de "no escuela" en el ámbito escolar. La atención de los adolescentes en las aulas cuando hay celulares, por ejemplo, suele estar repartida entre la clase y las redes sociales.[57]
La educación infantil, sin embargo, parece un espacio menos apropiado para pensar en estos términos. Especialmente si partimos de la idea de que los jardines son espacios donde se hospeda a las infancias para brindarles tiempos de juego, de encuentro con otros, de conversación y donde, al decir de Larrosa, se produce una separación del tiempo cotidiano, doméstico, para favorecer un estar de otro modo, bajo otras luces, atentos a otras cosas.[58] Así, la idea de proyectar la vida escolar hacia otros espacios empleando como carteros virtuales a los celulares parece, en el caso del jardín, improbable.
Se plantea desde UNESCO, por otro lado, que "los dispositivos móviles ha llegado a los rincones más recónditos del planeta, incluso a comunidades donde las prestaciones en educación tradicional son limitadas y los libros siguen estando fuera del alcance de muchas personas",[59] lo cual sugiere que hay un efecto literalmente democratizador en su empleo, desde la perspectiva del acceso a recursos. ¿Serán los recursos que se emplean en el jardín pasibles de redistribuirse con justicia en andas de los celulares o tablets? También en este caso la traslación del argumento a nuestro nivel de enseñanza se topa con dificultades: aunque es concebible que se facilite el acceso a materiales sonoros, imágenes digitales o textos literarios para su uso en las propuestas por parte del docente, por ejemplo, la mayor parte de los insumos del nivel inicial que manipulan directamente los niños y niñas son materiales, y no pueden digitalizarse.

---

57. Dussel, I. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires: Santillana, p.25.- http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf
58. Giuliano, F. y otros (2019). Derivas filosóficas de la educación. Un encuentro con Jorge Larrosa. *Archivos de Ciencias de la Educación de UNLP, vol. 13, núm. 16.* Disponible en: http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/109/109828002/html/index.html
59. UNESCO (s/d). *Aprendizaje móvil.* Disponible en: https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil

Todo lo anterior sugiere que la discusión pedagógica que se viene pensando para otros niveles educativos encuentra poco eco o poca aplicación en el nivel inicial. Hay, sin embargo, modos de empleo de los celulares en las propuestas del jardín que pueden subrayarse como potentes e interesantes. La propuesta para estas primeras páginas es la siguiente: repasemos algunos ejemplos en clave didáctica, y vayamos en paralelo interrogándolos a la luz de ciertos interrogantes en clave pedagógica. O, dicho de otro modo: observemos escenas donde los celulares aparecen como insumos de la enseñanza y asomémonos no sólo a su eficacia como recurso, sino también a las preguntas de orden ético y político que suscitan. A la vez, este ejercicio preparará el terreno y esclarecerá un enfoque desde el que, al final del capítulo, podremos precisar algo acerca del empleo de estos dispositivos para el registro, el acopio y el archivo en vistas a la construcción de miradas narrativas sobre el aprendizaje.

Del consumo mediático al insumo pedagógico

Consideremos algunas escenas escolares en las que aparecen celulares o tablets, para desplegar, en cada una, observaciones, comentarios que nos ayuden a entender algunos de los problemas pedagógicos que rodean el empleo de dispositivos móviles en las salas. La primera escena nos lleva a un juego de emboque en el patio.[60]

> *Propusieron un juego de puntería en el que había que embocar pelotas de trapo dentro de unos canastos. En lugar de anotar los puntos en una cartulina, como solían hacerlo, entregaron*

60. Las escenas que se analizan en este capítulo están tomadas de distintos insumos investigativos del estudio de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado "Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil", equipo integrado por Daniel Brailovsky (dir.), Ángela María Menchón, Gabriel Scaletta Melo, Laura Coppo, Susan De Angelis y Verónica Silva. Área Educación Inicial, Unipe, 2022-2023. Ver: https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2021-2023/resumen_proyecto_brailovsky.pdf

varias tablets a los niños encargados de anotar los puntos. Emplearon para ello una aplicación de anotación de puntos (Smart Score Board, de DotKacter). Sucedió, sin embargo, que varios niños minimizaban la aplicación para el registro y buscaban el icono de las plataformas conocidas: YouTube, Netflix. El juego, de esta manera, se interrumpía, pues el elemento tecnológico funcionaba como una distracción.

La escena nos muestra un ejemplo de un fenómeno muy conocido y estudiado en otros niveles de enseñanza: el celular como factor distractivo, que divide la atención de los alumnos entre el la actividad escolar y el variado repertorio de usos sociales y de entretenimiento que conviven en el mismo artefacto. En este caso, las tablets no estaban conectadas a Internet, y los intentos de los niños de abrir plataformas de dibujos animados o videos fueron infructuosas, pero lo que vale la pena señalar, distanciando esta escena del análisis habitual en otros espacios educativos, es otra cosa: aquí no se está planteando una competencia entre un uso "académico" y un uso "para entretenimiento", sino en todo caso entre un uso lúdico escolar (el registro forma parte de un juego) y un uso para consumo de contenidos multimedia.
Otra situación escolar situada en un momento de lectura nos acerca a inquietudes similares:

Al momento de biblioteca habitual, en el que solía ponerse una música suave y una luz especial, se agregaron algunas tablets con cuentos en formato powerpoint. Algunos niños y niñas elegían sus libros favoritos, los miraban solos o pedían a la maestra que se los ayudara a leer. Quienes eligieron las tablets (que se presentaron encendidas y cada una con un cuento abierto en la portada) las empleaban para ir pasando las "páginas" (slides), aunque no se detenían en la historia. Al menos no con el mismo interés o atención con que solían hacerlo en los libros de papel. Tres niños se disputaban el rol de pasar las páginas tocando la

pantalla. Uno pedía encender otra aplicación de la tablet. El clima cálido de la biblioteca, la magia conocida de ese momento, pensó la maestra, se vieron alterados.

En la educación infantil, como se señala recurrentemente, "el dispositivo móvil más adecuado para el aprendizaje es la Tablet, [pues] muestra unas dimensiones mayores al smartphone, adaptándose mejor a la visión y movimientos de las manos de los niños".[61] Y la Tablet, en estos ejemplos, pone ante los niños dos universos que, probablemente, la escuela tiene el desafío de diferenciar y jerarquizar: el de los dispositivos como entretenimientos estereotipados que sustituyen la atención de los adultos y el de los dispositivos como elementos que se suman a las actividades escolares.

Esa es, probablemente, la observación más oportuna acerca de estas escenas: nos permiten ver la diferencia entre las tecnologías como consumo mediático y las tecnologías como insumo pedagógico. Nótese la nitidez del doble discurso que atraviesa a esta relación entre infancias y pantallas. Los especialistas del campo de la salud (OMS, APA, etc.) cuando hablan del uso de pantallas en la infancia, prescriben "tiempos máximos de exposición" (de un modo análogo al que se previene de los efectos nocivos de la exposición al sol) y "modos adecuados de uso" (como se advierte en los manuales de cualquier producto peligroso, tóxico o inflamable).[62] Acerca de las tecnologías y medios digitales consideradas educativas, en cambio, los documentos curriculares desarrollan "estrategias" o seleccionan y comentan las virtudes de ciertos modos de uso de las aplicaciones, dispositivos, etc. A las tecnologías y medios digitales entendidos como un recurso que los adultos emplean (en el hogar) para mantener

---

61. Aznar Díaz, I.; Cáceres, R.; Trujillo Torres, J. y otros (2019). Mobile learning y tecnologías móviles emergentes en Educación Infantil: percepciones de los maestros en formación. *Revista Espacios, Vol. 40 (Nº 5), pág. 14* - https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400514.html

62. Pueden verificarse estas recomendaciones, por ejemplo, en informes elaborados por: Academia Americana de Pediatría, Sociedad Argentina de Pediatría, UNICEF, OMS, American Academy of Ophthalmology, Organización Panamerticana de la Salud y Alliance for Childhood.

a los niños ocupados y que no den trabajo, se dice que el niño las "consume" (como las drogas, los azúcares o las grasas trans). De las tecnologías entendidas como recursos que los docentes emplean (en la escuela) para enseñar y aprender, se dice que el niño las usa, analiza, recrea y las habita creativamente o "accede" a ellas, como se accede a los derechos o a los espacios públicos.[63]

Queda entonces claro el desafío para la escuela de observar con atención la convivencia de estas dos representaciones (los celulares como objeto de consumo mediático y como oportunidad de constituirse en un buen insumo pedagógico), para discernir entre ambas y tomar partido, cuando sea oportuno, por la primera.

Otra escena nos sitúa en un proyecto de artes visuales, y puede servir de contraejemplo. La situación muestra cómo los dispositivos pueden aparecer representando un uso coherente e integrado a proyectos potentes.

> *Proyectaron algunas obras del artista Joan Miró utilizando un cañón conectado a una computadora. Mientras hacían el ejercicio de visualización y comentaban las obras algunos chicos comenzaron a jugar haciendo sombras con sus manos. Las maestras tomaron esta iniciativa y todos comenzaron a jugar con las sombras. Pronto las intervenciones de las docentes se orientaron a intervenir la obra de arte con sombras colectivas: reencuadramientos de sombras, agregado de objetos proyectando su sombra para modificar el cuadro, etc. La intervención de sombras sobre la obra proyectada se convirtió rápidamente en un "modo activo de mirar" la obra. "A ver", dice, "¿quién puede tocar con su sombra una figura que parezca una lágrima? ¿Probamos como se ve si aparecen todas las cabezas en la parte de abajo? ¡Es como si fuera un teatro, si!". Con su celular, a la vez, la maestra iba registrando ocasionalmente el resultado de la obra intervenida.*

---

63. Estas consideraciones se apoyan en: Brailovsky, D.; De Ángelis, S. y Scaletta Melo, G. (2022). *¿Qué infancias, qué pantallas?, ponencia en III Jornadas sobre democracia y desigualdades*. Universidad Nacional de José Clemente Paz, 15 y 16 de septiembre de 2022.

En este caso, confluyen varios elementos virtuosos en un empleo interesante y potente del recurso tecnológico. La pantalla permite una visualización de las obras en un tamaño ampliado que, con la buena resolución de las imágenes empleadas, permite observar grupalmente detalles que, en una impresión o foto de libro posiblemente serían menos accesibles. El emergente de las sombras, el descubrimiento del cuerpo hecho silueta en la proyección, es aprovechado por la maestra, que lo convierte en un código para orientar la mirada y dirigir algunas consignas ligadas a la apreciación y el análisis de la obra. Los chicos, literalmente, miran con el cuerpo. El celular, en este caso, sirve para hacer un registro de la nueva fisionomía de la imagen, intervenida por las sombras. Ésta, en una actividad posterior de la secuencia, podrá ser, a su vez, proyectada y quizás vuelta a intervenir. Esta coyuntura de elementos muestra cómo el empleo de dispositivos y recursos digitales no incurre en ninguna de las críticas que suelen realizarse a este tipo de recursos: la omisión del cuerpo, la banalización de la imagen, el efecto distractor, etc.

El video, la conversación y el juego

La siguiente escena escolar ilustra el valor de la mediación del docente en el empleo de medios digitales para acercarse a objetos culturales valiosos.

> *Compartieron la visualización de un poético cortometraje titulado La Maison en Petit Cubes[64]. La maestra se planteó: ¿está bien que veamos videos en la sala? ¿No estaríamos haciendo lo mismo que los adultos de la casa cuando los ponen a ver algo en la computadora para que estén entretenidos? Sin embargo, ella había visto el corto con el grupo, y cuando finalizó habían*

64. Cortometraje animado creado por Kunio Katō, 2008.

estado un buen rato conversando y comentando sus sensaciones. Al concluir la actividad, el grupo se retiró al salón de música y ella registró en una nota del celular (dictando el texto) algunas ideas a partir de las intervenciones del grupo en la charla posterior al cortometraje. Finalmente, la maestra cree que lo que hace la diferencia es el acompañamiento y la conversación.

En el jardín se comparten historias, relatos. No sólo cuando se cuentan cuentos o se leen libros: lo narrativo está presente incluso en la forma de las propuestas, en su tesitura secuencial, en la curaduría de las formas de encontrarse. Mirar juntos un relato (que en este caso llega a través de un cortometraje) es ocasión de encontrarse y conversar. ¿Por qué la maestra cree que podría ser un atajo, un recurso cuestionable? ¿No es, como dice Carlos Skliar, una invitación a leer juntos y a asumir la invitación que siempre trae toda lectura, a conversar sobre la lectura?[65]

Con respecto a la forma de la conversación posterior, se dice que, finalizada la visualización de una película, o de una escena cinematográfica, la pregunta "¿Les gustó?" o "¿Qué parte les gustó más?" es un modo banal o simplificado del análisis o la reflexión que podría hacerse. No sé si estoy tan de acuerdo: el gusto, el placer por transitar la escena, constituyen un dato relevante. Pero también lo constituyen respecto de cualquier tarea escolar. El desafío es, probablemente, no quedarse en una idea pobre de esa sensación. A favor del "me gustó", podemos decir que es un punto de partida posible. Incluso si "no me gustó", ya que, a continuación, puede seguir un recorrido por las sensaciones más finas, las que pueden pensarse por detrás de las sensaciones de agrado o desagrado. También podríamos preguntar, de forma más abierta: ¿qué les pareció? ¿Qué sintieron? ¿En qué se quedaron pensando? ¿A qué les hizo acordar?

---

65. Skliar, C. (2015). *Leer en seis notas*. Ponencia en la Jornada *Compartir la Palabra*, Plan Nacional de Lectura, Argentina. http://planlectura.educ.ar/?p=1202

Pero la cuestión se liga con la cultura digital en el punto en que el "me gusta", es un dato de época: el modelo más a mano para pensarlo es el "me gusta" de las redes sociales, donde esa expresión adquiere (en el mejor de los casos) un tono superficial, o incluso (en el peor de los casos) un sentido totalmente consumista y mercantilizado. "La gustabilidad" [en las redes], dice Van Dijk, "no es una virtud atribuida de manera consciente a una cosa o idea por una persona, sino el resultado de un cálculo algorítmico derivado de la cantidad de clics instantáneos en el botón me gusta. Sin embargo, un botón como ese no supone ningún tipo de evaluación cualitativa: la cuantificación online acumula celebración y aplauso de manera indiscriminada".[66]

Como primer asunto, entonces, viene a nosotros esta idea de reacomodar la mirada para pensar en el primer dato que nos arroja la visualización de una película, el agrado, la emoción, la sensación inmediata. Pero también parece evidente el valor de las distintas ventanas al mundo que se abrieron desde los insumos digitales que la escena muestra: el cortometraje proyectado y luego comentado y las anotaciones de la maestra que, con la facilidad del dictado en notas de texto, piensa escribiendo acerca de lo que sucedió en la actividad.

La siguiente escena no muestra, en rigor, el empleo de recursos digitales, pero se despliega sobre emergentes que los aluden fuertemente.

> *Las maestras de una sala están preocupadas porque observan "lenguaje televisivo" en su grupo. Es decir, hablan de la hamaca como "mecedora", de la pelota como "balón", se tratan de "tú" (en lugar del "vos" que emplean para conversar fuera de los juegos) y adoptan un acento neutro. Deciden entonces crear un títere que habla todo el tiempo en lenguaje neutro y con expresiones típicas de los dibujos animados doblados. Una de ellas hace la voz del títere, exagerando los modismos televisivos, y le sale muy*

---

66. Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

gracioso. Los chicos corrigen al títere o se ríen de sus gracias. La maestra siente que, de ese modo, logran desnaturalizar y poner en cuestión lúdicamente aquello que las preocupaba.

¿Qué sucedió allí? ¿Por qué las maestras creen que el juego del grupo está "manchado" de televisión, contaminado de elementos que, en su percepción, atentan contra cierta imaginación infantil verdadera, auténtica, no-televisiva? Los juegos infantiles se acompasan de formas de lenguaje que muchas veces llaman la atención de los adultos, desde el "¿dale que vos eras...?" (¿por qué en pasado?) pasando por el lenguaje televisivo, hasta las fórmulas y rituales que las culturas infantiles van tejiendo y pasando de generación en generación de niñeces. En lo que respecta a la adopción de términos que han aprendido en plataformas como Netflix, Disney, etc. en sus televisores inteligentes o en los celulares de sus padres mientras viajaban en colectivo, se trata de un fenómeno que no deja de malentenderse. Se supone que son juegos alienados al consumo, a la industria cultural banal que distribuyen las plataformas, al neoliberalismo, en fin, a fuerzas que exceden (y atentan contra) cierta "verdadera imaginación infantil" que los adultos, a su vez, imaginan. Y sin embargo los juegos infantiles que incorporan elementos o lenguajes tomados de las pantallas no son la copia fiel de esos juegos. Son una elaboración singular que contiene toda la potencia del juego, y que se apoya en uno de los bancos de experiencia común que poseen los niños: su experiencia como espectadores de pantallas.
Los adultos tenemos otros recursos: entre desconocidos, nos encontramos cuando hablamos del clima, de las elecciones, del partido del domingo, de la inflación, del chisme farandulero. Los niños, no. Indiferentes como suelen ser a esos episodios centralizantes de la vida pública, buscan puntos de encuentro en vivencias comunes que sí comparten. Por eso, la emergencia del lenguaje televisivo, aunque haya sido elaborada de manera creativa e interesante en el ejemplo anterior, podría ser leída desde un lugar diferente del peligro, la amenaza foránea o la invasión cultural.

La cámara como embajadora de la mirada

En la escena que sigue, las cámaras de los celulares nos invitan a pensar la relación entre ese modo de registro, la forma de mirada que se construye desde la cámara digital y sus relaciones con el cuerpo.

> *Un profesor de Educación Física decide hacer un registro en video de los movimientos del grupo a partir de una consigna. Se observan luego en la televisión del salón, y surge la idea de volver a realizar el registro, pero cambiando el ángulo de la cámara. Ensayan distintas posibilidades: a la altura del piso para ver los pies, desde un ángulo alto, etc. Más adelante, la maestra de la sala tomará esta idea y propondrá inventar distintas formas de "caminar con las manos": usando los dedos índice y medio como "patitas", estirando y encogiendo la mano como un "gusanito", usando todos los dedos como si fueran las patas de una araña, entro otras. Colocan el celular con la cámara frontal sobre una mesa, y realizan un Gran Desfile de Manos, que luego compartirán con otras salas y con las familias mediante un código QR.*

La perspectiva que, en ambas actividades, se abre a la expresividad del cuerpo es no sólo la del registro, sino especialmente la del punto de vista que ayuda a enfocarse en ciertos movimientos, en ciertas partes del cuerpo, desde cierto ángulo de la mirada. Los pies o las manos, encuadrados en la grabación (pero también observados en ese extraño espejo luminoso que es la cámara digital) se vuelven protagonistas por un momento. El registro compulsivo y casual que caracteriza al empleo habitual de la cámara del celular (fotografiar todo lo que parezca mínimamente divertido, inusual o simplemente susceptible de producir un *wow effect*)[67] es una práctica en la que la

---

67. Jenkins, H. (2007). "What Wikipedia Can Teach Us About The New Media Literacies". En *The Journal of Media Literacy, Vol. 54, No. 2/3, pp.* 11-28.

cámara sustituye a la mirada. Las personas que emplean celulares con cámara muchas veces sacan fotos en vez de mirar las cosas. Se posicionan en un lugar permanente de turistas.[68] En este uso escolar de la cámara, en cambio, la mirada no es sustituida, sino potenciada. La cámara se convierte en una especie de embajadora de la mirada. Dentro de unas páginas volveremos sobre esta distinción entre un uso turístico de la cámara y un uso pedagógico, cuando nos refiramos a las fotos que el docente emplea para registrar situaciones escolares.

La relación entre pantalla y cuerpo se pone de manifiesto en el uso de las cámaras, pero también en los modos corporales de situarse frente a un dispositivo. El relato de una maestra de escuela primaria lo ilustra bien:

> *En la escuela en la que yo trabajaba recibimos computadoras personales para todos los alumnos, una para cada uno, como parte de un programa estatal. Nos alegramos muchísimo y también nos tuvimos que capacitar para ver cómo se usaban las máquinas y qué usos podíamos darles en el aula. Lo que no nos imaginamos es cómo iban a modificar el momento del recreo... Los recreos solían ser agitados y bulliciosos, siempre andábamos a los gritos para que no corran, no rompan un vidrio, no se peleen. La semana que llegaron las netbooks, en cambio, los recreos se volvieron momentos plácidos y silenciosos: todos sentados en el cordoncito del cantero, cada uno con su computadora, jugando a no sé qué jueguito de un pingüino.*

---

68. La referencia a la figura del turista bien vale una sugerencia para ampliar: el impecable artículo de Alba Rico donde el filósofo caracteriza la mirada turística: *"no es más que la mirada normal de un hombre que ya no discierne entre una guerra y una olimpiada, que monumentaliza la ocupación de Iraq- asumida y emocionante como el Coliseo de Roma o las ruinas de Palenque- y que con maravillosa ingenuidad se hace fotografiar no sólo ante la mezquita de Suleiman o los restos de Babilonia, sino también sobre el cadáver del prisionero al que acaba de torturar hasta la muerte. Este hombre que fotografía fotografías, y que se desplaza con agencias de viaje o con ejércitos, tiene que poder llegar a su destino y encontrar lo que busca".* Alba Rico, S. (2006). "Turismo: la mirada caníbal". Revista Rebelión, Opinión. Disponible en: https://rebelion.org/turismo-la-mirada-canibal/

Cuando se piensa esta relación entre cuerpo y pantalla hay dos posiciones para el sujeto: es "mirado" por el dispositivo mediante la cámara, o mira la pantalla. En ambos casos, en cualquiera de los dos lados de la pantalla que uno se encuentre, la corporalidad se ve afectada. Examinemos estas variantes.
Primera opción: estamos ante la cámara, siendo enfocados por ella. Se abren distintas posibilidades, por ejemplo: experimentar, mirarse en la captura como en un espejo, explorar variantes, cambiar los ángulos del enfoque, acercar y alejar. Hay además una conversación posible entre quien opera la cámara y quien es modelo de la captura. Todo esto puede formar parte de un empleo educativo de la cámara en la sala. Pero la forma habitual de vivirlo cuando alguien filmado en las redes sociales, en general se reduce a un gesto de algarabía, de alegría impostada: ¡aquí estoy! ¡Woooow!. Diferenciarse de ese estereotipo y explorar otras posibilidades parece ser la premisa fundamental en el jardín.
Segunda opción: se está ante una pantalla, ya sea buscando información, visualizando un video, una foto, etc. Aquí se ofrece todo un abanico de posiciones. Señalemos tres:

1. el consumo pasivo del cuerpo echado en el sillón, entregado al show, atendiendo a medias, quizás adormilado, quizás comiendo algo con la mano;

2. el modo laborioso, estudioso, de quien se reclina sobre la pantalla en actitud de trabajo, de juego, de búsqueda; y

3. el mirar cautivado, similar al de la mirada casual del transeúnte sobre las publicidades en las pantallas, alcanzado por el canto de sirenas de ese "estímulo capturante".[69]

---

69. Brailovsky, D. y Calmels, D. (2020). Jardín maternal: dar a explorar, dar experiencia. *Olhar De Professor, 22, 1-13.* - https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15427 / https://www.redalyc.org/journal/684/68462591023/68462591023.pdf

Y nuevamente, en el encuentro entre infancias y pantallas, la escuela parece ser la instancia donde se puede atender a estos contrastes e intervenir haciendo una diferencia.

Usar tecnologías... ¿a qué costo?

Allí donde es común suponer que incorporar ciertas tecnologías al aula resulta en algún tipo de ganancia, de mejora o de ventaja, algunas sensaciones al usarlas parecen sugerir que también, en un sentido contrario, traer pantallas a la sala puede tener efectos negativos. Dicho en otras palabras: que lo que sea que se gane usando tecnologías podría implicar una pérdida en algún otro aspecto. Dos escenas mínimas, parecidas entre sí, nos lo ilustran. La primera de ellas tiene que ver con el uso de internet como fuente de información, que es una de las funciones que suelen ponderarse al incorporar tecnologías.

> *Una maestra buscó en Google un dato sobre el que tenían dudas mientras conversaban en el intercambio grupal. ¿Cuántas patas tiene una araña? Esperen que lo busco, había dicho. Pero al final del día comenzó a dudar: ¿hice bien en sacar el celular para buscar información mientras conversábamos? Piensa. Ella odia que sus amigos hagan eso en medio de una charla. ¿Quiere promoverlo en sus alumnos/as? ¿Quiere instalar ese recurso que, al mismo tiempo que brinda una información, interrumpe el diálogo y "mata" las preguntas con las respuestas estandarizadas de Google o Wikipedia?*

La duda es legítima, y pone sobre la mesa el doble ángulo (didáctico y político) desde el que deben ser miradas este tipo de situaciones. No se trata sólo de valorar la confiabilidad de la información obtenida por Internet, sino de valorar la calidad de la conversación que está permanentemente abierta a la constatación de un dato, a la visualización

de una imagen que ilustra las dudas, a la escucha de una canción cuyo comienzo nadie recuerda, etc. La mirada infantil sobre las cosas suele ser reacia a esa urgencia por la constatación. Hay una escena de la película "Especial Jardines",[70] que capta escenas de niños en el jardín, en distintas situaciones. Una de las secuencias de ese filme ilustra bien este punto. Se ve a un niño que vuelca el yogurt sobre la mesa. La cámara se detiene en la reacción del niño, que se queda mirando y jugando con el yogurt volcado. El niño tiene la vista fija en ese mundo de yogurt que acaba de crear, y habita un tiempo infantil (aquí, ahora, así) que está hecho de esos detalles: quedarse en un charco de yogurt, no en la urgencia de limpiarlo, ni en el miedo a ser reprendido, ni en la lamentación por el derroche de lo derramado, ni tampoco en la manía de registrarlo con la cámara del celular.[71]

Esto no significa que la búsqueda de información en Internet sea improcedente o antipedagógica, claro, sino que tal vez sea oportuno pensar el encuadre de esa actividad. Parece haber una diferencia significativa (pero no siempre remarcada) entre la recurrencia permanente al buscador para atender a dudas espontáneas, y la actividad de búsqueda grupal, guiada por el docente y encuadrada en un proyecto. La segunda escena presenta, justamente un ejemplo en ese sentido, pero referido al uso de la cámara de fotos.

> *Después de haber decidido sacar una foto de una producción grupal, un grupo de jardín decidió tener siempre la cámara a mano, para que cuando surgieran situaciones que fueran apropiadas para registrar, pudieran hacerlo a partir de las propuestas de los propios chicos y chicas. A partir de entonces, cuando aparecía una propuesta, se la discutía y se preguntaban juntos por qué valdría la pena registrarla, y qué harían luego con la foto.*

---

70. Obra de Bruno Stagnaro, realizada en 2011 y disponible en https://www.educ.ar/recursos/50172/especial-jardin-de-infantes.

71. Esta idea se puede ampliar en: Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín.* Buenos Aires: Noveduc, p. 72.

La decisión de incorporar la cámara al abanico de recursos disponibles, y acompañar su uso de algún tipo de acuerdo sobre los criterios para emplearla, se puede apreciar mejor en el siguiente ejemplo: en una sala de jardín se realizaron varias adivinanzas visuales y sonoras. Las adivinanzas visuales eran fotos de objetos presentes en la sala, pero capturadas desde ángulos inusuales. Algunas usaban un plano detalle, de modo que era difícil identificar el lugar exacto en el que la foto había sido tomada. Las adivinanzas sonoras eran voces de personas conocidas o sonidos producidos por objetos familiares. En ambos casos se emplearon registros digitales. Como el juego resultó muy divertido, la maestra lo repitió. Pero enseguida descubrieron que, una vez que ya habían descubierto las respuestas, ya no era tan divertido volver a jugarlo: ¡adivinaban todo enseguida! La maestra, entonces, les propuso que, a medida que se les ocurrieran nuevas adivinanzas que pudieran crear con la cámara o el grabador, se dedicaran a "fabricarlas", para armar nuevos desafíos y renovar el juego.
Como en tantos otros aspectos de la vida en los jardines, la posibilidad de pensarlo y fundamentarlo hace toda la diferencia. Con las tecnologías, podríamos decir, sucede lo mismo que con cualquier recurso que llega a nuestras manos. Lo primero que se nos ocurrirá hacer con una Tablet, un proyector o un celular será, posiblemente, lo menos creativo, lo que se asocia a sus usos "por defecto". Pero ¿quién dijo que hay una única manera de usarlas? Cuando llega a la sala una tela gigante, una caja llena de corchos o una colección cualquiera de objetos de desecho, materiales sencillos pero interesantes en algún aspecto, se nos despierta la imaginación pedagógica y pensamos ante el objeto: ¿qué hago con esto? Del mismo modo, diríamos, hay que sentarse a pensar qué puede hacerse (o no hacerse) con cada programa, cada aplicación, cada dispositivo.

Es con otros y otras

Daniel Cassany escribió un bello artículo en el que propone once alternativas prácticas para realizar dictados en el aula de primaria. Sí, dictados. Eso tan aburrido y "tradicional" que ha ido dejando de hacerse. Pues él lo rescata y lo diversifica. Propone, por ejemplo, dictados en parejas, dictados colectivos, dictados en grupo, dictados inspirados en un telegrama, dictados con dibujos, entre otros.[72] Más allá de los recursos prácticos que ofrece el trabajo, lo que lo hace verdaderamente valioso es que demuestra que un recurso puede variarse y convertirse en muchas cosas distintas, y que eso tiene mucho que ver con el oficio del docente.[73] Casi todas las variantes que propone, por otro lado, tienen que ver con la apertura del recurso a lo social, a las interacciones. Por eso, más allá de que en una sala exista o no cantidad suficiente de dispositivos tecnológicos para trabajar, parece ser oportuno promover, más que la relación *niño - tablet*, por ejemplo, la relación *dos niños - tablet*. El uso compartido de un dispositivo tecnológico promueve la aparición de intercambios horizontales para decidir cómo emplearlo a partir de las consignas ofrecidas, y abre a usos colaborativos que enriquecen y amplían las posibilidades.

La grupalidad ante los artefactos potencia además su uso comunicativo. Una escena a partir de un proyecto donde esto se puso en el centro, lo ilustrará:

> *Se organizó una videollamada con un grupo de niños de la misma edad de la ciudad de Estrasburgo (Alsacia, Francia). Ambas maestras eran bilingües, y esto favoreció la organización*

---

72. Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa, enero-diciembre, número 002, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia (pp. 229-250).* Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

73. Algo en la misma línea propone Daniel Feldman cuando dice que no hay mejor instrumento que aquél que pueda ser bien utilizado, en condiciones de uso reales. Lo dice en una conferencia titulada *La pandemia y después: el valor de la enseñanza escolar* (Canal Youtube FILO UBA, 2020). El fragmento de referencia está disponible en: https://ia904600.us.archive.org/17/items/feldman_202111/feldman.mp3

del intercambio. La videollamada formó parte de una secuencia de actividades en las que se compartieron dibujos escaneados, canciones, escrituras de los nombres propios, fotos de lugares emblemáticos de cada ciudad, entre otros. Todos los recursos tecnológicos empleados (videollamada, correo electrónico, chat por whatsapp web) estaban puestos al servicio del conocimiento mutuo y el intercambio de producciones entre los dos grupos.

En este ejemplo, el interés del grupo estaba fuertemente dirigido a conocer algo más sobre esos amigos lejanos y a la vez cercanos, cuyas voces eran incomprensibles, pero a quienes llegaron a conocer a partir de varias experiencias de intercambio. Las pantallas ayudaban en ese sentido, y funcionaban como oportunos mediadores en las manos sensatas de las docentes. En ambos sentidos– el del uso compartido de un artefacto y el del encuentro con el dispositivo como mediador– lo que le da una relevancia diferente al uso de lo tecnológico es precisamente el hecho de que se usa con otros, hacia otro, para otros.

El celular como herramienta de registro: atender y cuidar

En otro lado sugerí una relación simétrica entre atender y cuidar. Cuidar, de hecho, se refiere a una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro, brindarse desde una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo.[74] En las escuelas, es usual que el gesto de prestar atención sea una demanda hacia el alumno, mientras que el gesto de cuidado se da por sentado como un atributo del docente. Cuidar, sin embargo, es mirar, es atender y es poder acusar recibo de lo mirado. El registro, en este punto, es un gesto

74. Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis.* Buenos Aires: Noveduc

de apropiación de lo mirado, de atención a las infancias y también, por lo tanto, es un gesto de cuidado. Esta semblanza del acto de registrar va en dirección opuesta a la idea burocratizada del registro que emerge de su empleo en actas formales, donde se registra para dar cuenta, para poder luego certificar, para que todo lo registrado, diríamos parafraseando el uso policial, pueda ser usado en contra de alguien.

Así presentado este enfoque humanizado del registro, cabe resolver aún otro estereotipo en relación a esta práctica: la imagen del sujeto retirado de la escena que, lápiz en mano, trata de capturar con una escritura etnográfica todo lo que allí sucede, desplegando un guión descriptivo profundo, un registro denso. Es cierto que se trata de toda una inspiración para la investigación social. Pero a los efectos del registro escolar, es preciso rodearla un poco, matizar su rigor científico y redirigir el gesto hacia un modo de mirada que capta y guarda más integrado a la actividad, más expeditivo y (sobre todo) más acorde a los tiempos de un docente en intensidad de la jornada escolar. Uno de los obstáculos fuertes para el registro en las escuelas es la dificultad para hacer compatible el deseo de registrar escenas potentes con la economía de tiempos y esfuerzos de la tarea docente. En este punto, los celulares o tablets tienen mucho que aportar.

Supongamos esta escena: el grupo desarrolla una actividad con distintos tipos de papeles y cartones, tijeras, punzones, hilos, pegamento vinílico, con la propuesta de crear con todo eso nidos para los pájaros que han fabricado previamente con arcilla. El escenario ha sido tendido y presentado previamente, y la profesora observa cómo se desarrolla la actividad en pequeños grupos. Ve que en distintos sectores están sucediendo cosas interesantes. Tres niños, por ejemplo, abollan más y más papeles y tratan de atarlos con hilos. Al ver que los bollos se escapan, deciden hacer bollos largos como chorizos, para poder atarlos por el medio. En otro sector se ve a un grupito que apila hojas más gruesas y las cose con hilos a través de pequeñas perforaciones que han hecho con la punta de la tijera y el punzón. Luego, piden ayuda para pegarle bordes por encima,

y la maestra les dice: ¿no les gustaría cortar tiritas para fabricar ese borde? De a ratos, la maestra se acerca al sector donde guarda sus cosas y toma el teléfono, en el que tiene abierta una aplicación de Notas. Susurra, dictando el texto, los títulos de las escenas que le llamaron la atención. Pone como título "Actividad de los nidos, estrategias que surgieron", y luego: "Fabricar bollos largos para que sea posible unirlos, y que no se escapen del atado" y "Coser láminas de papel y fabricar luego un borde de tiritas de papel". Seguidamente, saca una foto de cada escena, y vuelve a integrarse a la actividad. Al finalizar la sesión, probablemente agregará algunas otras anotaciones por el estilo y, ya concluida la jornada, guardará la nota y las fotos en una carpeta local o en la nube.

En otra escena escolar, una maestra ha comenzado a emplear letreros con los nombres de cada integrante del grupo, que usa, del modo habitual, para los rituales de encuentro al inicio de la jornada, para tomar como referencia de las escrituras ante situaciones que lo demanden, etc. Algunas niñas y niños han comenzado a escribir sus nombres en el borde de los soportes sobre los que dibujan o pintan. Al final del día, ella agrupa esas producciones sobre una mesa y saca una fotografía cenital (desde arriba) para capturar de un solo disparo varios trabajos. Guarda la imagen nombrándola con la fecha y las palabras "escritura_nombres". Se ha propuesto hacer este registro con alguna frecuencia. De este modo, piensa, podrá recurrir fácilmente a un archivo de la evolución de la escritura del nombre de todo el grupo.

Imaginemos otra escena: en el arenero, dos niñas cantan juntas una canción tradicional que suele emplearse en la sala en momentos de encuentro. La letra original de la canción dice: "Cucú, cucú, cantaba la rana. Cucú, cucú, debajo del agua...". Pero las niñas están improvisando otra letra, y dicen cosas como: "Cucú, cucú, Juli está loca..." y se ríen a carcajadas, poniendo sus nombres en forma burlona en la canción. Al oírlas, la maestra se da cuenta de que ese juego implica un ejercicio creativo que ha tomado como base la canción, y en el que se conjugan la libertad de jugar con las palabras y los sonidos,

el permiso y la libertad del espacio de la sala, en fin, la emociona y la sorprende gratamente el modo en que ese juego sencillo le muestra algo de lo que ella ha querido brindar al grupo con sus gestos. Saca entonces el teléfono y enciende el grabador de audio, creando un registro en formato archivo de sonido (mp3, wav, etc.) donde se escucha el canto de las niñas. Graba la canción, como para poder más adelante retomar esta idea, y titula el archivo con un nombre que sabrá reconocer fácilmente: "juli_y_meme_inventando_cucu.mp3".

Asomémonos aún a otra escena: la profesora de educación física propone un juego de postas que involucra cuestiones ligadas al equilibrio. El diseño del espacio es tal que grupos de varios niños realizan el circuito en forma simultánea. A la docente le interesa tener un registro de cómo resuelve cada niño y niña el desafío que la actividad le presenta. Le pide entonces a una colega que realice una breve grabación en video de una parte del juego, mientras ella da las consignas. Más tarde, al visualizar el video, colocará la pausa en las partes que le permiten observar y tomar nota de algunos detalles relevantes, y reformulará el juego teniendo en cuenta esas observaciones.

Y una escena más: la maestra propone inventar un cuento grupalmente. Ella lo iniciará, con la fórmula "había una vez" e irá interviniendo con expresiones como "y entonces...", "pero de repente...", "aunque no sabía que...", "hasta que, finalmente...", etc. El cuento se dice oralmente, y ella lo registra con el grabador de audio, desactivando la pausa justo antes de cada intervención. Al final, escuchan todo el cuento que, al haber sido grabado con pausas en los silencios, se reproduce con bastante fluidez. La actividad resulta estimulante y es repetida con alguna frecuencia en días posteriores. La maestra va guardando los cuentos así registrados, y emplea como nombre del archivo de audio la fecha de grabación y algunas palabras que le permitirán identificar en ese documento algún elemento que, sabe, querrá recuperar. Por ejemplo, en una de las sesiones, un niño propuso que el personaje de un dragón usara su fuego para cocinarle una sopa a su amiga la unicornia. A ella le ha parecido interesante y

divertido que el niño se imaginara este uso banal, cotidiano, de los poderes mágicos del dragón, y ha nombrado el archivo: "27_3_ abril_dragon_cocina.mp3".

El acopio: colección de miradas

Lo que puede verse en las escenas del apartado anterior es, ante todo, un gesto de atención, de detenimiento en ciertos eventos de la vida cotidiana que, incluso si la memoria digital en la que los archivos fueron grabados se dañara y todo se perdiera... ya habrá valido la pena. Registrar es, además de habilitar un regreso posterior de la mirada, un gesto en sí mismo que contribuye a detener e intensificar la mirada. Usualmente, sin embargo, la información no se perderá, y además de un gesto de atención se habrá procedido a la creación de un acopio, un cofre de cosas miradas que, a su debido tiempo, podría convertirse en insumo para elaborar comentarios, conversaciones pedagógicas, escrituras narrativas. Se trata de un modo de registro con celulares que se diferencia del modo usual de registrar con esos dispositivos. Como lo describe Inés Dussel, comentando su lectura del fotógrafo Joan Fontcubertas, la captura de imágenes, desde que todos tenemos una cámara digital en el teléfono, ya no se parece a la obtención de "pruebas o documentos para ser guardados, sino a exclamaciones de vitalidad o extensiones de unas vivencias".[75] Es decir, hay una práctica de registro espontáneo e irreflexivo, permanente, compulsivo, que promueve además formas de mirar donde la cámara interviene con mediaciones excesivas y problemáticas.

En el empleo cotidiano de la cámara para decir "¡Uaaau, mira dónde estoy!", el registro sustituye a la mirada. En las escenas escolares

75. Dussel, I. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación. *Educación y nuevos tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana, p.25.- http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf

que estamos presentando, en cambio, el registro amplía la mirada. La amplía en el tiempo, pues permite seguir mirando luego, son registros a los que se espera regresar, y la amplía también en profundidad, pues las incorpora a un acopio que se propone derivar en reflexión y en escritura.
En una ocasión tuve el privilegio de entrevistar al dramaturgo Mauricio Kartún. Le pregunté acerca de su método para escribir, y me respondió que, para escribir, le resultaba fundamental haber creado previamente un acopio. Lo definió así:

> *Son grandes listas de cosas sueltas que uno anota sobre algo que va a escribir. El acopio está formado por párrafos de no más de dos líneas. Por lo tanto, son carillas y carillas donde hay apuntes de dos líneas, palabras sueltas, ideas, gestos, frases hechas que le escucho a algún personaje, ocurrencias... Por ejemplo: se le acaban de romper los anteojos y trata de no levantarse de la silla para no denotarlo. Yo anoto esta idea porque sé que en algún momento la voy a usar. No hago con esto un relato, no lo pongo en orden. Lo pongo en un desorden aleatorio, como viene, como se me va ocurriendo...*[76]

En ese mismísimo sentido, el acopio que se realiza en la sala, con celulares, cuadernos, hojas sueltas, servilletas o grabadores, aporta a la creación de un archivo vivo, disponible, que es a la vez una fuente de argumentos para hablar del aprendizaje infantil, y un bello pretexto para mirar, para prestar atención, para cuidar.
Si el empleo de recursos digitales para la realización del acopio tiene, como estamos pensando aquí, unas cuantas ventajas, éstas podrían ser enumeradas del siguiente modo:

---

76. Entrevista a Mauricio Kartún en el podcast *No Puedo Negarle Mi Voz*, disponible en: https://youtu.be/_ARAqckyOYk

• La posibilidad de decidir en cada caso si conviene registrar en texto, audio, foto o video. Cada formato es apropiado para el registro de diferentes situaciones escolares, y la disponibilidad de todos en un mismo instrumento convierte al dispositivo móvil en un recurso muy versátil.
• La ventaja de archivar los contenidos, en el momento del registro, de una manera ordenada. Esto se logra distribuyendo los archivos en carpetas digitales previamente creadas a tal fin (por ejemplo: una por niño, una por área curricular, una por proyecto) y nombrando los archivos de modo tal que sea sencillo identificar su contenido a partir del nombre.
• La facilidad de compartir estos registros con colegas, ponerlos a discusión en reuniones o incluirlos mediante enlaces o códigos en escrituras posteriores.
• Dentro del punto anterior, destaquemos la posibilidad de emplear los archivos, en todo o en parte, como material que puede incluirse a modo de ejemplo en los relatos pedagógicos que luego se compartirán con otros actores escolares, incluidas las familias. La posibilidad de que, mediante enlaces o códigos, los textos conduzcan a sonidos o imágenes abre todo un espectro de posibilidades de esas comunicaciones, difíciles de concebir sin un registro previo, planificado y sistemático.

Muchas veces nos preguntamos si los dispositivos digitales son apenas recursos, herramientas que llegan a nuestras manos (y que, dependiendo del uso que les demos, tendrán un carácter virtuoso o perverso) o si son, al contrario, emisarios de visiones simplistas, mercantilizadas, consumistas o simplemente antipedagógicas del trabajo escolar, en cuyo caso debemos ser cuidadosos para que no nos "hagan hacer" cosas que no queremos hacer. En cualquier caso, parece evidente que la relación entre una tecnología y una pedagogía es de carácter abierto. Ni está determinada por el diseño del artefacto, ni está abierta en forma infinita a los usos posibles, en forma independiente de sus determinaciones técnicas y culturales. Lo

que sí queda bastante claro es el margen amplio de maniobra que tenemos para emplearlos, y la idea de que no debemos hacerlo en posición de usuarios ingenuos, sino de profesionales que, con ingenio y lucidez, los ponemos al servicio (siempre que se pueda) de una concepción artesanal del uso de las tecnologías.

El archivo como catálogo inventivo

La escuela puede ser vista, si se quiere, como un espacio en el que se pone a disposición de las infancias un buen número de catálogos. De un vistazo, las niñas y niños contemplan desde las aulas la abundante y generosa variedad de colores, sabores, aromas, sonidos y texturas que pueden hallar a su alrededor. Cada catálogo trae sus sesgos, sus omisiones, sus exageraciones. Pero como son muchos y variados, la escuela termina siendo un verdadero catálogo de catálogos. En su hermoso ensayo sobre la historia del libro, Irene Vallejo rescata cierta reflexión sobre las colecciones y sus imprescindibles inventarios. Todo coleccionista, dice, necesita su inventario, ya que

> (...) las cosas que se esfuerza en reunir pueden volver a dispersarse algún día, vendidas o saqueadas, sin dejar rastro de la pasión y los conocimientos que impulsaban a su anterior dueño. Incluso a los más humildes coleccionistas de sellos, libros o discos les duele imaginar que seguramente en el futuro esos objetos elegidos uno a uno por íntimos motivos volverán al revoltijo y la mezcolanza de las tiendas de viejo. Solo en su catálogo, la colección sobrevive a su propio naufragio. Es la prueba de que existió como conjunto, como plan cuidadoso, como obra de arte.[77]

---

77. Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela, p.116.

Los catálogos son, en efecto, listas de cosas. Su único criterio de confección es la existencia de un cierto número de objetos dentro de una colección. En la vida práctica de todos los días, sólo se cataloga lo que tiene un propietario, ya sea una persona o una institución. El catálogo es la expresión detallada de lo que hay, y se confecciona para resguardar y prolongar su existencia, para constatar su durabilidad, para formalizar su presencia y también para poder notar su eventual ausencia. En la escuela, al contrario, se cataloga lo común, lo que es de todos, lo maravilloso y gratuito, lo inapropiable. Lo que, al decir de Maximiliano López, la escuela guarda porque es "de las pocas instituciones capaces de semejante don, donde la vida no deba ganarse, ni merecerse, sino que se ofrece gratuitamente, en toda su generosidad y abundancia".[78]

Por eso, para quien mira la vida cotidiana de la sala y se propone catalogar lo interesante, lo que valioso, lo digno de ser conservado, no hay un criterio único ni universal. El criterio de catalogación es subjetivo, y tiene más que ver con lo que logra cautivar nuestra curiosidad, nuestra atención, nuestro compromiso enseñante, que con los objetivos formulados en una planificación. La idea de que la propia escuela infantil es una especie de catálogo en sí mismo, por otro lado, responde a la misma lógica. A diferencia del catálogo comercial (el stock de las tiendas), los catálogos escolares se parecen a los de una biblioteca pública o un museo, se catalogan como parte de un patrimonio cultural común. Pero como todo listado, se confecciona con algún criterio de inclusión y exclusión. En ese sentido, el catálogo es a los objetos lo que el mapa al territorio, lo que el cronograma al tiempo: traza una cartografía política de lo tangible. Y aunque la imagen escolar que en general tenemos de los catálogos (a diferencia del catálogo artístico, por ejemplo) nos remite a objetos grises, que han ido juntado polvo a lo largo de los

---

78. López. M. (2019). Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Ediciones Universidad de Salamanca, Teri. 31, 2.* Disponible en: https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teri.21145/20878/71979

años (pues las regulaciones institucionales han tendido a poner en el catálogo responsabilidades a veces absurdas, sobre objetos caducos o que muchas veces sólo existían en el papel del catálogo) en la idea misma del catálogo hay una expresión valiosa de ese gesto tan escolar de reunir las cosas del mundo para ser mostradas, protegidas, puestas a disposición.

Al catalogar, sometemos a las cosas a un orden preexistente: prosa y poesía, ciencias sociales y ciencias naturales, antiguo y nuevo, natural y social. Pero a la vez, las categorías acuden ante la necesidad de alojar lo nuevo que llega, y hay una relación dinámica entre los libros y los estantes a los que van a parar. Hacen falta libros nuevos para llenar los estantes existentes, pero también habrá volúmenes inclasificables que requieran de nuevos anaqueles. Y habrá, por supuesto, tanto libros como categorías rebeldes. El acopio que las maestras y maestros realizamos en las salas del jardín responde (o puede responder, o sería hermoso que respondiera) a esta concepción abierta y poética del catálogo.

Imaginemos entonces dos direcciones para el catálogo: como inventario (vertical, lineal) y como inventiva (horizontal, sinuoso). El catálogo-inventario requiere un cuidador, el catálogo-inventiva, un curador. Las preguntas son las mismas para ambos: ¿qué hacer con los objetos reunidos? Pero cada uno la responderá a su modo: guardarlos tras una vitrina, dirá uno; ponerlos a disposición, dirá el otro. Preservarlos del vandalismo, dirá uno; hacerlos circular, dirá el otro. Clasificarlos racionalmente para hacerlos coincidir con las categorías existentes, dirá uno. Emplearlos para crear algo nuevo, insistirá el otro: inspirarse en ellos para dar lugar a nuevas categorías. Llevada la metáfora a lo que a nosotros nos interesa aquí, el catálogo inventario se realiza para fundamentar una lista de "logros" y "no logros", "le sale" y "no le sale". El catálogo-inventiva se realiza para construir, como lo hace un dramaturgo, un relato vivo. Uno, reúne pruebas para el día del juicio... el otro, reúne semblanzas posibles para nombrar amorosamente el acto de aprender.

Para finalizar, no puedo resistirme de compartir un hermoso ejemplo de catálogos en disputa que puede verse en el Museo Nacional de Historia Natural de Francia. Allí, en la sección de Mineralogía, a metros de distancia una de la otra, hay dos colecciones de piedras. Una, la muestra tradicional del museo, exhibe las rocas clasificadas según sus familias naturales de pertenencia: ígneas, sedimentarias, metamórficas, detríticas, etcétera. La otra es la colección de piedras de Roger Caillois, el filósofo y crítico literario francés (a quien los educadores infantiles conocemos por sus estudios sobre los juegos) que se dedicó a hacer hablar a las piedras en clave surrealista. En su libro Piedras, leemos algunos ejemplos, como éste:

> En la Isla del Medio existe una piedra que tiene hijos. En pleno ciclo Wen lou, un hombre recogió la piedra, que por aquel entonces era pequeña. La dejó en una esquina. Al cabo de ochenta años había crecido mucho y había dado a luz a un millar de piedras pequeñas: su descendencia.[79]

Una cronista, reseñando la muestra de Caillois, escribía que, en la muestra clásica de mineralogía, la piedras "se mueren de aburrimiento; o quizás se rían: a fin de cuentas, saben que la Tierra es un laboratorio geoquímico que nadie, jamás, podrá predecir y que, algún día, nos usará para componer quién sabe qué maravilla".[80] Lo que muestran ambas colecciones es que un catálogo puede emprenderse desde la racionalidad del inventario, o desde la imaginación de la inventiva.

* * *

---

79. Caillois, R. (2016). *Piedras.* Madrid: Siruela.
80. Podgorny, I. (2021). "Minerales, el vértigo de clasificar". *Revista Ñ, 07/09/2021*

El empleo de dispositivos tecnológicos dentro del aula suele relacionarse con el afán de superar el aula homogénea y tradicional. Frente a esa visión de una educación obsoleta, atrasada, lo tecnológico se presenta como una oportunidad de innovación. En el nivel inicial, sin embargo, esta mirada sobre lo tecnológico es, a todas luces, inadecuada. No sólo porque las aulas del jardín tienen muy poco que ver con aquella idea de aula tradicional, sino porque en nuestras propias tradiciones ya existe un elemento renovador: el de la vieja escuela nueva. Y puestos lado a lado, el espíritu reformista escolanovista no tiene nada que envidiarle a las proclamas renovadoras de la tecnopedagogía.

Hay, además, algunas analogías inquietantes entre ambas, que se expresan en los discursos que buscan pedagogizar el juego y pedagogizar la tecnología, respectivamente. En ambos casos se trata de piezas que (de distintas maneras y con arraigo en discursos pedagógicos y epocales diferentes) se relacionan con la identidad infantil. Los niños se piensan desde el juego. También se piensan desde las tecnologías. Pero no es exactamente el mismo niño. La infantilidad lúdica y la infantilidad informatizada se abren a rasgos y expectativas diferentes. Lo hemos ilustrado con muchos ejemplos y conceptos a lo largo de estas páginas. El niño informático es ubicuo y no deja de aprender cosas útiles en distintos contextos, mientras que el niño lúdico crea pequeños mundos con sus juegos y elude toda visión utilitaria del aprendizaje. La mirada informática sobre las infancias se expone todo el tiempo al riesgo de caer en la lógica del consumo mediático, mientras que poner el juego al frente, deja a las pantallas a mano como un insumo pedagógico. Las lógicas por defecto de los dispositivos redundan en usos estandarizados y funcionales a los intereses de sus fabricantes, mientras que los usos lúdicos, al contrario, extienden el universo de la palabra, la mirada, la escucha.

Capítulo 4

Un ejemplo desplegado: el relato pedagógico



Ya lo hemos dicho: vale la pena correrse de "informe del alumno" que repasa logros y dificultades, y dejar lugar a un relato pedagógico que profundice en los procesos de aprendizaje desde una perspectiva menos parecida a un inventario de éxitos y fracasos, y más cercana al análisis pedagógico, en primera persona y en clave narrativa y situada. Pero ¿a qué se parece un texto de estas características? ¿Qué estilo, susceptible de desplegarse, divulgarse, ponerse en boca (y en pluma) de los distintos actores institucionales, es capaz de alojar estos principios? El desafío no es sólo la enumeración de los principios pedagógicos que definan una mirada analítica, reflexiva (y no taxonómica) sobre las infancias, sino también la construcción de un estilo que, con el tiempo, resulte tan familiar y apropiable como la enumeración de giros típicos del informe tradicional. Esto obedece a una convicción que tiene menos que ver con la evaluación o el aprendizaje que con la propia escritura desde la que decimos y pensamos. Si el informe taxonómico prevalece, no es sólo ni principalmente porque refleje un ideario pedagógico unánime al que todo el mundo adhiere, sino porque hay todo un arsenal de fórmulas de escritura disponibles para confeccionarlo. Es fácil hacerlo, sabemos cómo. De ese modo, salir de ese estilo, buscar alternativas (para las que no hay tantas herramientas disponibles) resulta todo un desafío.

En el capítulo inicial de este libro dejamos abiertas diez pistas para la escritura. De esas diez ideas, la primera amerita desplegarse un poco más, pues es la que, en las tradiciones pedagógicas, captura la mayor riqueza, tradición y sofisticación en la presentación de los episodios, reflexiones y análisis pedagógicos. Como se señala en un trabajo de Suárez y otros, las prácticas que ellos denominan de documentación narrativa, permiten "dar cuenta de la cotidianeidad de los procesos educativos y de los matices y detalles del encuentro y del acto pedagógico" y concretan un aporte a "la construcción de saber pedagógico por parte de lxs educadorxs [que, de este modo, pueden] contribuir al debate público y especializado acerca de la educación". Es decir que el esfuerzo por escribir acerca de lo que

pasa en las salas, no es sólo un modo de comunicar lo que sucedió, sino también un modo de darle sentido, volver a pensarlo, y aportar al desafío de los jardines de revisar críticamente sus propias prácticas. Imaginemos a una alumna llamada Sofía. Hablemos acerca de su experiencia en la Sala Azul.

La experiencia de Sofía en la Sala Azul

Este texto se propone registrar algunas observaciones y reflexiones sobre la experiencia escolar de Sofía durante este período, en la Sala Azul. Lo que aquí se comenta es una reflexión realizada por sus docentes a partir de las experiencias compartidas, y dentro de un proceso que es permanente y abierto. No se trata de una calificación, sino de un relato alrededor de sus aprendizajes, sus desafíos y sus iniciativas. Escribimos acerca de todo esto, y compartimos estas escrituras, porque escribir nos sirve para pensar juntos y para pensar las mejores estrategias de trabajo con el grupo hacia el futuro, tanto de parte nuestra como de quienes sean sus futuros docentes. Es, además, una invitación a continuar dialogando sobre nuestro interés común: la educación de Sofía.

Sofía ingresó al jardín en marzo, como la mayor parte de sus compañeros de la sala. Decidimos organizar esas primeras jornadas teniendo en cuenta que para ellos se trata de un espacio nuevo, donde deben construirse nuevas relaciones, y todo eso demanda tiempo, gradualidad y cuidado. Por eso, en esos días realizamos juntos algunas actividades a las que podríamos llamar "de apropiación" del espacio: pintamos un mantel para el desayuno, decoramos la sala, elegimos un títere que nos acompañaría en algunos rituales e hicimos pequeñas excursiones a lugares importantes del jardín, como la cocina, el patio, etc. Sofía comenzó a asistir acompañada de su mamá, y en esas primeras jornadas observábamos que se quedaba muy cerca de ella, tomada de la mano o en sus brazos. Observaba lo que hacíamos en el grupo, pero al comienzo no terminaba de

soltarse. Un día en el que vino acompañada por su abuela, la vimos jugar muy contenta, mientras su abuela lentamente iba retirándose, la saludaba y le decía que volvería más tarde. Y observando esto, al final del día registramos en nuestro cuaderno de anotaciones lo siguiente: "Es interesante cómo Sofía, a quien le había resultado difícil sumarse a las propuestas cuando venía con su mamá, lo puede hacer mucho mejor con su abuela. El 'despegue' es más sencillo en el marco de este vínculo". Y observar este detalle en el caso de Sofía nos sirvió, como docentes, para revisar nuestras estrategias para el período de inicio.

En esas primeras semanas, ofrecimos también algunas propuestas para facilitar los primeros vínculos entre los nuevos compañeros y compañeras. Les propusimos distintas formas de agruparse, de compartir materiales, de representarse mediante retratos que se hicieron unos a otros. Sabemos que en la escuela no se elige junto a quién se está, los compañeros a uno "le tocan". Pero una vez allí, surgen afinidades, y va naciendo algo que sí se elige y se aprende: la amistad. Este año tuvimos unas jornadas de capacitación en la institución, en las que subrayamos una idea muy interesante al respecto. Es algo que dice Isabelino Siede, un pedagogo argentino que se ha dedicado a estudiar la cuestión de la ciudadanía desde el punto de vista de los chicos. Y él dice que: "el trabajo del jardín (...) no tiene que apuntar a que todos sean amigos de todos, sino a que todos seamos compañeros, y eso implica que me toca estar en la mesa con otro, me toca una actividad con otro, y yo tengo que poder incluirme con cualquiera sea el compañero, mientras que, por otro lado, tengo la libertad de elegir quién es mi amigo y con quién quiero jugar".[81]

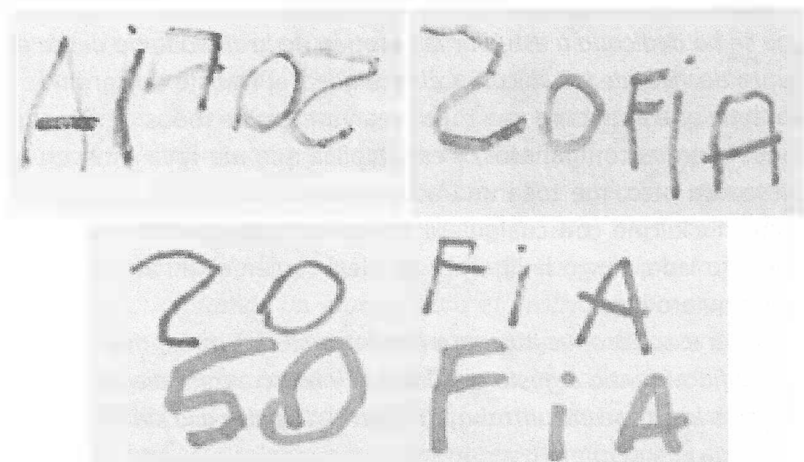
Frente a estas propuestas para encontrarse con otros, nos pareció que Sofía se sentía a gusto con Tatiana y Marco, con quienes, según supimos luego, se encontraba también en la plaza a la salida del jar-

---

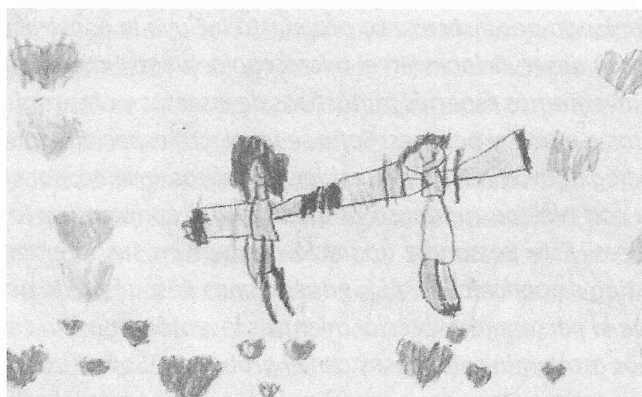
81. Siede, I. (2015). Miradas de ciudadanía y ética. *Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, nro. 15* - https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf

dín. Varias veces aparecieron relatos conjuntos de los tres acerca de sus encuentros en la plaza, lo cual nos resultó una buena oportunidad para interesar al resto del grupo en la plaza como objeto de conocimiento. Más adelante, a partir de este emergente, hicimos (como parte del proyecto sobre "Los bichos") una visita a la plaza en la que los aportes de Sofía y sus compañeros, fueron muy importantes.

Un ejercicio que hicimos durante todo el año fue el de guardar y observar algunas producciones puntuales de cada niño/a, para ver cómo iban evolucionando algunas cuestiones. Y uno de esos registros lo hicimos con las escrituras del nombre en el borde de las hojas sobre las que trabajaban. En el jardín trabajamos mucho a partir del conocimiento la lectura y la escritura del nombre propio, y de algunas de las letras que lo componen para cada niño/a. Los chicos dicen a veces ¡esa letra es mía!, o cosas por el estilo, y se ha estudiado profundamente como el nombre propio resulta un modelo muy importante para acercarse a la escritura. El siguiente registro gráfico nos muestra la evolución de esa escritura en Sofía, en tres momentos distintos:



Las imágenes nos muestran dos cosas interesantes. Por un lado, el cambio de la escritura "en espejo" a la forma convencional. Y en la tercera imagen, en diferentes colores, se ve cómo copió su nombre del cartelito, luego reconoció que había algo mal, y lo volvió a hacer enseguida con otro color. Esto muestra, más allá de lo "correcto" que esté escrita la palabra, su interés y curiosidad por conocer las letras.
También realizamos algunos registros a partir de los dibujos. En estas producciones no nos interesa hacer una lectura psicológica de las producciones, sino que los miramos como formas de expresión y de representación del mundo. Los chicos y chicas dibujan lo que conocen, y lo dibujan del modo que lo perciben, lo imaginan o lo desean. En el caso de Sofía, sus temas más habituales fueron el autorretrato con su mamá, y la iconografía de corazones de colores. Ese fue uno de los dibujos más frecuentes, reiterados una y otra vez, y que tenía estos elementos, como en el ejemplo que mostramos aquí:



A partir de esta recurrencia, la invitamos a diversificarse con consignas en las que la hoja no estaba en blanco, sino que traía algo que había que completar o tomar como punto de partida: un recorte de revista, una ventanita de cartulina, etc. En muchos casos, esto trajo nuevas variaciones sobre la producción.

Su presencia en el grupo vino, en muchas ocasiones, de la mano de su dominio amplio y fluido de la palabra. Literalmente, sus intervenciones en las conversaciones grupales ayudaron a profundizar algunos temas y a ir más allá del sentido común. Puede mencionarse, por ejemplo, una ocasión en la que escuchó una conversación entre las docentes, que hablaban de las "constelaciones" de los dados. Esa es la forma en la que se denominan los conjuntos de puntos (con su distribución típica) que pueden verse en las seis caras de un dado. Luego, mientras jugábamos grupalmente a un juego de tablero, nos escuchó hablar de los "puntitos", y se apresuró a corregir: no se dice puntitos, profe, se dice "costelaciones". Además de la ternura que esta intervención nos produjo, nos hizo pensar en lo atenta que había estado a detalles del lenguaje que habíamos considerado más allá de sus intereses.

Hacia el final de la primera mitad del año, comenzamos a desarrollar un proyecto alrededor de los bichos, insectos y animales pequeños. Lo hicimos aprovechando el interés de los chicos en una película protagonizada por insectos. La propuesta incluyó la construcción de un terrario, observaciones en el microscopio, juegos imaginativos en los que inventamos especies fantásticas de insectos y otros animales y dos visitas a plazas y parques. Sofía se involucró especialmente en los juegos imaginativos y en las producciones gráficas. Inventó, por ejemplo, un león con alas de mariposa al que llamó "Leonposa", y lo dibujó con lápices. Este personaje apareció después en sus intervenciones en otro tipo de actividades. Algunas semanas después de la actividad en la que el personaje apareció, mientras inventábamos un cuento (y lo íbamos grabando con pausas con el grabador), Sofía hizo aparecer en el cuento a su Leonposa, mezclándolo en la trama del relato que se venía armando con los aportes del grupo. En este enlace, puede escucharse el cuento que resultó de ese juego. (aquí sería oportuna la inserción de un enlace con url abreviada o código QR)

El contacto concreto con los animales, sin embargo, no le resultó atractivo ni agradable. Nos sorprendió la cara de susto que puso cuando observamos el comportamiento de un escarabajo sobre la mesa de la sala. Aunque intentamos propiciar una mirada más curiosa sobre

los bichos concretos, tomándonos un poco de la actitud científica que buscamos recrear en estas actividades, no logramos demasiado. Y por supuesto, preferimos no insistir, para no tematizar en exceso esos miedos y esperar otra oportunidad para retomar esa iniciativa.

En distintos momentos de la jornada se desarrollaron en forma habitual algunas actividades vinculadas a los números y la matemática. Aprovechamos las oportunidades cotidianas que requieren de números para llegar a ellos desde necesidades concretas y reales. A Sofía, por ejemplo, le hemos pedido muchas veces que contara cuántos niños había para desayunar, para buscar esa misma cantidad de vasos. Y ella siempre aceptó gustosa ese tipo de encargos. En una oportunidad sucedió algo que es interesante relatar porque muestra mejor su relación con el conteo y las cantidades. Contó a sus compañeros, uno a uno, tocándoles la cabeza con la mano, mientras estaban jugando dispersos en la sala. Al contar, sin darse cuenta repitió el gesto en algunas cabezas, y el resultado fue mayor a la cantidad real de compañeros. Cuando repartimos el desayuno, vimos que sobraban vasos. Y mientras compartíamos ese momento cotidiano, compartimos también distintas hipótesis de porqué habíamos contado vasos de más, y aparecieron estrategias para asegurarse de que cada niño ya hubiera sido contado. Por ejemplo: ponerle un sombrero a cada cabeza después de tocarla/contarla.

Lo anterior sirve como ejemplo de una dificultad o error que llevó a una reflexión interesante. Pero a veces hemos sentido que, ante equivocaciones, errores, o cosas que no le salían, Sofía se enojaba, a veces bastante. En esos casos, queríamos ayudarla a resolver el problema (tal como armar un rompecabezas más difícil, embocar una pelota de trapo en un aro más lejano, etc.) y nos encontrábamos con un enojo que a veces nos desconcertó. Nos quedamos pensando en estas situaciones, en cómo ayudarla a aceptar que hay cosas que aún no le van a salir porque requieren más fuerza, más altura o más habilidad de la que tiene a su edad. Otro espacio que a veces resultó conflictivo fue el patio, donde a veces sucedieron disputas por las formas de agruparse para jugar, o por los juguetes. Muchas

veces, se trató simplemente de disputas por materiales, muy habituales a esta edad, y que resolvimos, cada vez, estableciendo turnos o acuerdos. Un día, Sofía volvió a la Sala llorando, y contando que un compañero no la dejaba jugar en la pista de autos, porque era nena. Ya en la sala, retomamos el tema en la ronda, y se dio una conversación muy interesante sobre los juegos compartidos, y sobre cómo no hay juegos "de nene" o "de nena". Este es un ejemplo de un pequeño conflicto que nos llevó a una conversación alrededor de los estereotipos de género que, en la escuela, aprendemos a desarmar.
Terminamos este año sintiendo que pasó muy rápido, pero que fue también muy intenso. Aunque nos quedaron algunas cosas por hacer (no pudimos realizar, por ejemplo, la esperada visita al Museo de Ciencias Naturales) fueron muchas las que sí concretamos. Creemos que pudimos estar aquí para el grupo, brindarles un conjunto de propuestas que hicieron su mundo un poquito más ancho, más bello y más interesante. Agradecemos mucho a las familias por el apoyo constante y al jardín por el lindo clima de trabajo compartido.
Junto al resto de las docentes de la institución, elegimos este fragmento de un poema de Roberto Juarroz, para dar cierre a estos informes, pues representa lo que el jardín hace en la vida de las infancias: les proporciona un hueco en el tiempo, para decir su palabra y atravesar muros:

> *La naturaleza del tiempo*
> *es radicalmente injusta.*
> *Debería ser posible invertir su sentido*
> *o escoger por lo menos*
> *entre ir hacia ayer o mañana.*
> *Y también debería ser posible*
> *detenerse en un hueco del tiempo,*
> *sin el estremecimiento de una mano que tiembla*
> *para poder escribir una sola palabra,*
> *pero no de este lado*
> *sino del otro lado del muro.*

Aprendimos mucho trabajando junto a Sofía este año. Su presencia en el grupo nos ha traído hermosas conversaciones, juegos y muchas iniciativas.

Las profes.

Un discurso narrativo que aborde la enseñanza y el aprendizaje

Lo que el ejemplo pretende desplegar, más que una serie de reglas de escritura, un conjunto de principios pedagógicos o una teoría comunicativa, es una tonalidad, una posición desde la cual decir, contar, desplegar en un texto para seguir pensando algo que sirva como referencia de lo que en la sala ha sucedido en términos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tono principalmente narrativo, en el sentido que da Egan a lo narrativo, y que en este caso podemos leer como disparador de la imaginación pedagógica del docente. Egan presenta un enfoque alternativo de la planificación de la enseñanza. Allí donde suele recomendarse, para planificar las clases y unidades didácticas, "descubrir y hacer una relación de objetivos, seleccionando a continuación los contenidos y materiales, para escoger después los métodos adecuados y, por último, decidir los procedimientos de evaluación",[82] Egan sugiere que esta secuencia lógica podría ser insuficiente o incluso inadecuada para dar cuenta de la riqueza de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y se vuelca a un modelo narrativo, que formaliza y detalla con criterios metodológicos muy precisos. Para enseñar, dirá, se trata de identificar núcleos narrativos interesantes, analizarlos en su potencial para la enseñanza, desplegarlos en una historia, ponerla a rodar y volver sobre ella de distintas maneras. De modo análogo, podríamos decir, las escrituras respecto del aprendizaje en las escuelas infantiles pueden (y creo que deberían) volverse más narrativas, sin por eso dejar de ser precisas, rigurosas, documentos fieles a los procesos que refieren.

---

82. Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Madrid: Morata, p.12.

Páginas atrás destacábamos algunos rasgos de las escrituras pedagógicas. Decíamos, por ejemplo, que el texto debería ser directo, honesto y alejado de tecnicismos. En ese punto, vemos en el ejemplo anterior que cuando es necesario ahondar en detalles un poco más técnicos (por ejemplo, los modos de Sofía de escribir su nombre) se emplea una explicación que no incurre en un vocabulario especializado. En lugar de hablar de las hipótesis de escritura, el pensamiento reversible o los procesos identitarios implicados en la apropiación del código escrito, se muestra un ejemplo y se lo analiza situacionalmente.

Hay entonces una distancia evidente entre este tipo de texto y el tradicional "informe del alumno". Allí donde el informe clásico repasaría el éxito (o ausencia de éxito) de Sofía en la adquisición de ciertas destrezas o conceptos señalados de antemano como objetivos a alcanzar, el relato pedagógico rodea acontecimientos puntuales y los analiza desde su interés pedagógico. En vez de preguntar: ¿lo logró?, se pregunta: ¿qué pasó allí? ¿Qué nos dice esto sobre el aprendizaje de Sofía? ¿Qué encuentro entre enseñanza y aprendizaje tuvo lugar? Esto no significa que el docente que asume esta tonalidad reflexiva no considere el currículum o no formule objetivos pedagógicos a la hora de enseñar. Significa que no dogmatiza sus objetivos como una lista de tareas a lograr. Los formula en términos más abiertos, en sintonía con lo que en didáctica suele llamarse "propósitos" antes que objetivos.[83] No es una idea nueva ni original, la viene planteando la pedagogía desde hace décadas. Un ejemplo interesante de este planteo sobre la necesidad de pensar los objetivos pedagógicos de forma no mecánica, lo ofrece el artículo

83. Puede tomarse como ejemplo de esta distinción el modo en que lo plantea Daniel Feldman: "Puede decirse que, en general, las acciones se orientan de dos maneras. Una de ellas corresponde a la realización de un modelo previamente establecido. Su eficacia puede analizarse por el ajuste del resultado final a ese modelo. Otro tipo de acción se orienta, más bien, por un principio de acción, [donde] (...) se cuenta con un modelo para actuar más que con un resultado predefinido para conseguir. O sea, es posible definir las intenciones de enseñanza en términos de lo que los alumnos harán o en términos de lo que el profesor hará". (Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p.44)

de Elliot Eisner, sugerentemente titulado *Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?*, donde dice que "los objetivos educativos, clara y específicamente establecidos, pueden complicar tanto como ayudar a los fines de la instrucción", y agrega que

> (...) aunque el procedimiento de identificar primero objetivos, antes de seleccionar actividades, es lógicamente defendible, uno puede - y los profesores lo hacen con frecuencia - identificar actividades que parezcan útiles, adecuadas o ricas en oportunidades educativas y, considerando lo que se puede hacer en clase, identificar los objetivos o consecuencias posibles de realizar estas actividades.[84]

Así, el relato pedagógico no procede por enumeración, pasando lista a los objetivos para chequear su logro, sino que describe procesos (aunque también efectos a los que podría nombrarse como resultados) de aprendizaje, centrándose en algunos episodios y ejemplos significativos. Gracias al entrelazamiento de formatos que permiten los enlaces abreviados y los códigos QR, se pueden ampliar estas descripciones y mostrar ejemplos vivos de situaciones áulicas mediante fotos, dibujos, videos o audios. Esta hipertextualidad- que forma parte de los criterios abiertos y subordinados a lo pedagógico que desplegamos en el capítulo anterior- está al servicio de un trabajo alrededor de la experiencia de aprender, entendida no sólo como adquisición, sino también como intuiciones a las que se ha seguido, inmersiones en las novedades del pasado, afectaciones sugerentes, situaciones corporales, asombros ante el descubrimiento, tiempos desplegados ante desafíos, redescubrimientos de ciertos espacios u objetos o reacciones interesantes, en general, ante las propuestas ofrecidas.

---

84. Eisner, E. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 4-8.

No está de más reiterar que el relato pedagógico no es, no pretende ser, un informe objetivo. Está escrito en primera persona y recupera la mirada del docente sobre un proceso del que forma parte, en un rol central. Eso no significa que se proceda a juzgar ni a etiquetar a los niños. La subjetividad, que en el "informe del alumno" está prohibida (porque se supone que ofende, etiqueta o rotula), es esencial en este registro más narrativo. No sólo porque lo que se cuenta nos involucra, sino porque el propio camino que nos conduce al relato forma parte de lo que vale la pena contar. En el fragmento del ejemplo de Sofía donde se menciona su amistad con Tatiana y Marco, por ejemplo, la referencia explícita a algo que la maestra leyó (el texto de Siede donde se diferencian las ideas de amigo y compañero) y la relación entre esa amistad, los encuentros en la plaza y los aportes al proyecto que estaban desarrollando, es evidente que el relato en primera persona convierte a esos elementos en algo más interesante que el mero: "es capaz de reconocer y vincularse con sus pares" o "en el momento de juego libre, prefiere jugar con Tatiana y Marco", frases que podrían formar parte del "informe del alumno".

Se escribe para pensar

Es usual pensar que la escritura sirve para comunicar. Escribimos, según esa creencia, para que otros puedan saber (leyéndonos) qué hicimos, qué pensamos, qué decidimos, qué planeamos antes de haber escrito. Sin embargo, es evidente que cuando escribimos acerca de lo que hicimos, pensamos, decidimos o planeamos... lo volvemos a pensar. Es decir que no sólo escribimos para comunicar, sino también para pensar. Se piensa escribiendo. Y agregaría: hay cosas que sólo pueden pensarse por escrito. Del mismo modo que hay cálculos que no pueden resolverse mentalmente y se requiere recurrir al papel y al lápiz, hay ideas que, para abarcarlas con el pensamiento, requieren ser desplegadas sobre el papel o la

pantalla. Así, teniéndolas delante, las retocamos, las leemos como por primera vez, nos extrañamos de lo que a nosotros mismos se nos ocurrió un rato antes, las cambiamos de a partes. Un ejemplo de esto lo encontramos en el género característico que cobija las escrituras de los docentes: la planificación. Desde que nos formamos en el profesorado escuchamos acerca de la diferencia entre una idea de planificación burocratizada, formal, para presentar a las autoridades y otra idea de planificación, totalmente distinta, como atelier creativo e imaginativo, antesala de la acción.[85] A la primera, nos la imaginamos escrita en cuadros y tablas de objetivos y contenidos. A la segunda, en cuadernos más desprolijos, con tachaduras y dibujos. Hay, es decir, formas de pensar que se traducen en formas de escribir. En cualquier caso, pareciera que ciertas visiones críticas hacia las burocracias escolares parecen convencidas de que librarse de las cadenas de la tradición requiere también desempolvar un poco las escrituras, volverlas más flexibles, más abiertas.

Las planificaciones son escrituras acerca de lo que va a suceder. Este carácter de anticipaciones las pone en el mágico lugar de cobijar "porciones de futuro"[86]. Las escrituras acerca de lo que ya sucedió, aquellas que se acercan a lo que llamamos "evaluación", se encuentran ante dilemas parecidos. Muchas escrituras de los llamados "informes" son escrituras que buscan desmarcarse del rictus formal, del recuento de logros, del inventario de adquisiciones. La escritura, entonces, se vuelve más poética, más libre. Pero en muchos casos también sucede que se dejan de decir cosas interesantes acerca de aquello de lo que se supone que se está hablando. Ante esos textos, siento que pensar y escribir en forma más abierta, más fluida, menos atada a cánones preestablecidos,

---

85. Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de los Guías Docentes de las Materias*. Madrid: Narcea.

86. Así lo piensa Scheines al referirse a los planos y los planes: tienen el poder de transformar a su poseedor en dueño de una porción de futuro, tienen la intención de reducir el azar, son batallas ganadas al Azar, conquistas sobre el otro lado. Despejan mínimamente las tinieblas del mañana, son recursos para colonizar la tierra de nadie tenebrosa y salvaje que es el futuro (Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero, p. 45).

no debería significar escribir sin ofrecer información relevante, sin coherencia o sin veracidad. Me interesa particularmente subrayar la habitual confusión entre carencia y estilo: escribir floreado porque no se tiene mucho para decir y se recurre a lugares comunes más o menos poéticos, no es lo mismo que hacer un análisis profundo y sensible, en el que las cosas se dicen por fuera de la técnica y de un modo más artesanal y situado. Porque allí, las cosas se dicen. No se trata de abandonar los tecnicismos para referirse (sin tecnicismos) a la participación y el disfrute del niño en las actividades, y nada más.
Pensando en estas cuestiones, recordé algo que leí o escuché decir al filósofo español Fernando Bárcena. La frase era algo así como: quien tiene carácter no necesita método. Recordé esa idea porque me parece que ilustra bien esta distancia entre una visión pedagógica apoyada en una escritura metódica, que anticipa etapas, fases, dimensiones, que se despliega con una rúbrica a mano, opuesta a una visión más artesanal del acto de enseñar o evaluar, menos atada a escrituras que la atrapen en categorías. Y a la vez, la idea me resulta sospechosa... ¿Es que hay que elegir entre un estilo libre o personal, y un método? ¿Hay que dejar de escribir para ser más libre? ¿El método es un supletorio, un consuelo protocolizado para quienes carecen de carácter? ¿El carácter es un lujo que pueden darse quienes están más allá del método, más allá de la ley? Como la idea no me terminaba de cerrar, decidí escribirle al propio Bárcena, quien gentilmente me respondió.
Fernando estuvo de acuerdo con que no es buena idea substituir el rigor en el análisis, al que a él le gusta llamar “cierta clase de actitud estudiosa”, por la floritura poética, “desgraciadamente, en muchos casos algo vacía, por así decir”. Y me ayudó a situar en el asunto la frase que recordaba. Transcribo aquí lo que Fernando me dijo:

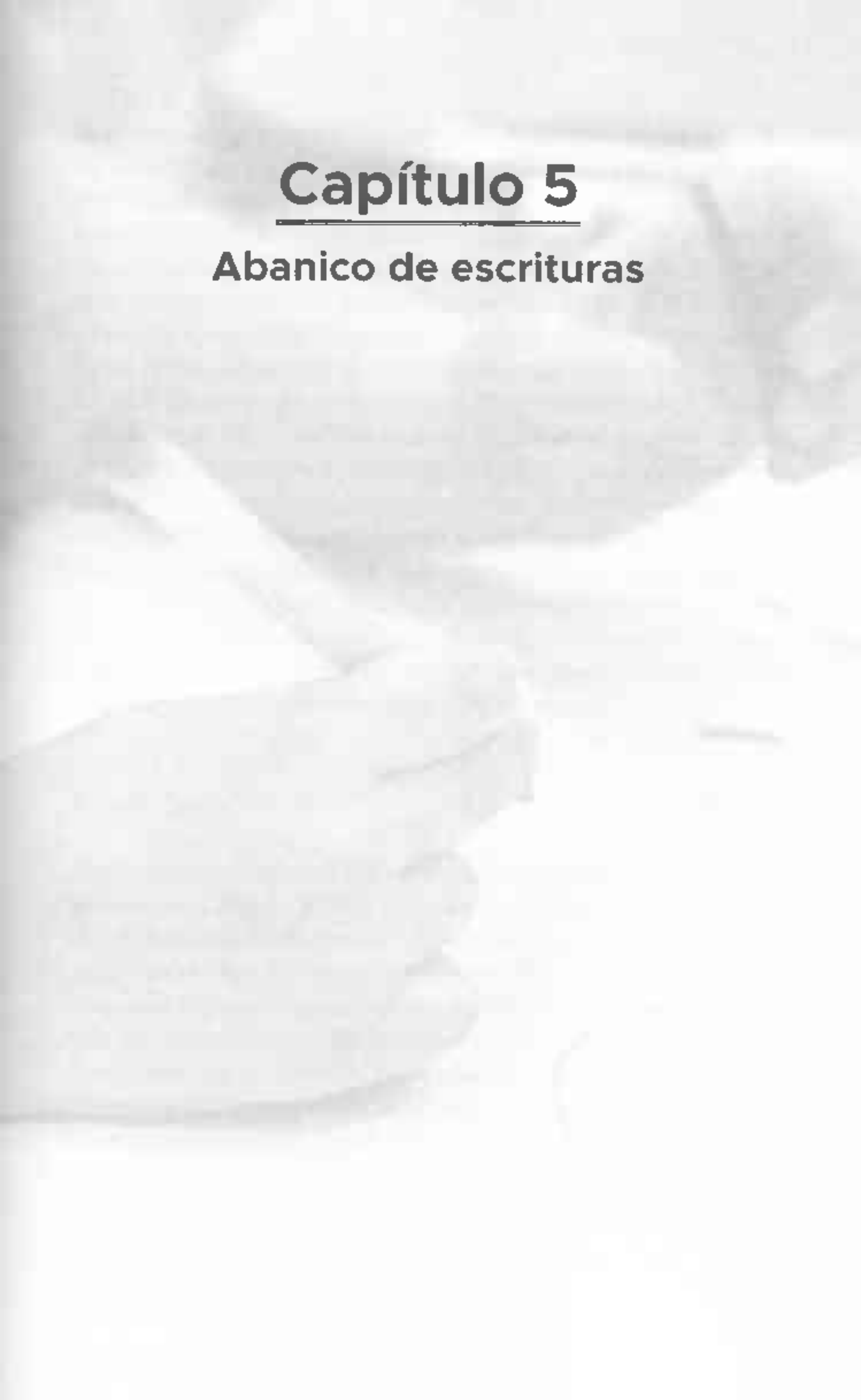
> Esa frase que mencionas recuerdo haberla leído en Albert Camus, en su novela "La caída" (La chute), y dice con exactitud esto: “Quien dispone de carácter, no necesita un método”; recuerdo que al pensarla yo en algún momento me

> dije: bueno, no lo necesita porque eso del carácter ya nos pone en camino, o sea, nos proporciona el método (que es, justamente, camino, "methodos"). Muchas veces pensé por qué razón en las tesis doctorales a los doctorandos se les insiste, por ejemplo, en que dediquen un capítulo al método y, claro, al final acaba resultando uno de esos capítulos epistemológicos que casi nunca habla del camino realizado, del viaje que se ha hecho, sino de otra cosa. ¿Por qué hay que hablar del método al principio de una tesis, y no al final, o incluso en medio? Porque, en realidad, a lo mejor no se trata de tener que hablar de una "metodología" sino de una "metodografía", de la escritura realizada en el viaje o del viaje de la escritura, algo así. Así que no se trata de elegir entre estilo y método, porque eso del estilo es, me parece, quizá, una especie de carácter forjado en un viaje que nos da un estilo (en el pensar, en el leer, en el escribir), y en eso consiste, precisamente, el método, el camino andado. Porque, cuando vamos de viaje con nuestras maletas, ocurre que a veces perdemos algunas, o no usamos toda la ropa que decidimos llevar, o en ese viaje, compramos otras. Y ese carácter, por así llamarlo quizá torpemente, ya nos dice cosas, nos enseña a relacionarnos un poco más amorosamente con las cosas, con la realidad, con lo que queremos saber y todavía no entendemos, hasta el punto de que en algún momento podemos llegar a decir algo así como que: "Aunque no lo comprendo todavía muy bien, esto que tengo delante es, intuyo, algo importante; insistamos en ello; voy a estudiarlo un poco más".[87]

Las palabras de Fernando me brindaron al menos tres pistas valiosas. La primera: confirmar la idea de que escribir es pensar, es una forma de pensamiento, y además es imaginación. El paso de la metodología

87. Comunicación personal de Fernando Bárcena.

a la metodografía le da a ese camino que supone el método (meta: 'hacia'; hodós: 'camino') un viraje de la razón pura (logos) al dibujo (grafos), y eso lo pone en el terreno de los otros lenguajes, de las otras racionalidades. Luego, la metáfora del viaje: pensar y escribir es entrarle a un asunto con unas maletas medio llenas y medio vacías, que vamos completando mientras escribimos y pensamos. Y la tercera pista la brinda el subrayado de la intuición, de la curiosidad que guía ese pensamiento que deja huellas en el papel. Me da la sensación de que, al escribir relatos pedagógicos, es totalmente lícito hacerlo desplegando intuiciones, mencionando cosas que, aún sin saber por qué, nos parecen importante. Estas ideas se pueden, tal vez, reunir en una sola frase que concluya este capítulo: escribir nos introduce en un viaje personal por imágenes e ideas propias, para encontrarnos y reencontrarnos con ellas, transformarlas, traducirlas o reinventarlas.



Capítulo 5

Abanico de escrituras

En el capítulo anterior profundizamos en aquella tonalidad narrativa definida como relato pedagógico, que se presenta como una alternativa al típico "informe del alumno". Es, probablemente, la forma más directa, desarrollada y detallada de las que se presentan en este libro. Pero no es la única. Las otras propuestas, de las que diremos algo más en los siguientes apartados, pretenden ofrecerse como posibles puertas de entrada al texto, a la escritura. En un relato pedagógico el desafío se centra en describir en forma acertada procesos de aprendizaje, sí. Pero hay también un desafío propiamente escritural que requiere disponer de variadas formas de entrada a la escritura, de alternativas a la hora de purgar el miedo a la hoja en blanco. En los siguientes apartados, entonces, recorreremos otros nueve estilos, que completan el decálogo: la carta, el cuento, la bitácora, la autobiografía, la escritura a partir de una obra de arte, el mapa, la guía de turismo, la conversación y la metáfora de las ventanas al mundo. Cada uno de ellos recupera algunos de los rasgos que detallamos respecto del relato pedagógico, y todos pueden combinarse estilísticamente con aquél, y entre sí.

El estilo "carta"

Una carta es un mensaje situado, singular, dirigido a una persona, pero a la vez abierto a otras lecturas. De hecho, se conoce mucho de los personajes históricos a través del análisis de sus epistolarios. Para quienes han nacido en un mundo de correos electrónicos y mensajes digitales probablemente resulte extraña la práctica de escribir cartas, con toda la ritualidad y la ceremonia que conlleva. Para hablar de lo sucedido en la sala, sin embargo, es un género oportuno. Las cartas sirven para sostener los afectos, para expresar ideas y sentimientos, para dar o pedir noticias de otros, para exponer el propio pensamiento, para mantenerse en contacto, para abrir, profundizar o consolidar posibilidades de intercambio,

para pedir u ofrecer ayuda, para enseñar... todo ello forma parte del acto milenario de escribir cartas. [88]

Armando Petrucci, historiador de la carta, observa que, en nuestros tiempos, las cartas tradicionales han sido casi completamente reemplazadas por (o convertidas en) otros formatos digitales. Sin embargo, hay dos ámbitos en los que se sigue empleando la carta manuscrita. Uno es el de las *comunicaciones íntimas*, entre personas que comparten la vida cotidiana, ya sea cartas de amor o notas en la heladera; se trata de notas que siguen escribiéndose a mano. El otro ámbito es el de las cartas formales destinadas a hacer públicas grandes *decisiones irreversibles* como abandonos, fugas o suicidios.[89] ¿Y los relatos pedagógicos? ¿A qué se parecen? ¿Son ámbitos donde puede sobrevivir una vieja tradición epistolar? ¿Qué tienen de íntimo o de público? Y si tienen códigos QR e insertan imágenes ¿no son en realidad más cercanos al nuevo formato de las cartas digitales?

En cualquier caso, lo que la carta permite hacer, si se dirige al niño en un futuro no muy lejano, es darle al relato un marco de confianza, de calidez, de honestidad ineludible. Si el destinatario de la carta es el propio alumno que, desde un futuro, lee acerca de su experiencia en la sala, uno no puede andarse con eufemismos. La carta nunca es una comunicación genérica, porque no se dirige a cualquiera que desee leerla: es un mensaje dirigido puntualmente a un destinatario. ¿Y quién mejor que aquél cuyo aprendizaje se pone en el centro? No obstante, sabemos que la carta será leída, antes que por el niño, por otros adultos. Para ellos, destinatarios inmediatos y muy reales del relato pedagógico disfrazado de carta, este estilo es una manera muy eficaz de mostrar ese vínculo pedagógico que hemos construido.

Algunos ejemplos de giros de escritura propios de un relato pedagógico escrito como carta podrían ser los siguientes:

---

88. Petrucci, A. (2018). *Escribir cartas: una historia milenaria*. Buenos Aires: Ediciones Ampersand.
89. Petrucci, ob. cit., p.212.

"Creo que una de las cosas que más nos unió como maestra y alumno, como adulta y bebé, fue (para mí) aprender a acompañarte en el sueño. Ya tu mamá me había advertido que tenías tus rituales, tus hábitos, y se preguntaba si lograríamos acompañarte en ese momento tan importante para los más chiquitos que es el descanso. Sucede que, para enseñarte a dormir, habían seguido en casa un libro (bastante famoso por estos días, llamado "Duerme, niño") que seguía una serie de pasos muy precisos. Pero lo que en casa había sido útil, en el jardín no tenía el mismo efecto, no tenía la misma recepción. Entonces debimos inventar nuestro propio camino. Y así lo hicimos... El primer día... En otra oportunidad intenté... Un tiempo después, pudimos ver cómo... Este proceso de ayudarte a dormir, me ayudó a entender que...".[90]

- "Además de los proyectos que te acabo de contar, en la sala de 4 años teníamos una cantidad de momentos dedicados a conversar. Quiero contarte una conversación que tuvimos el día 7 de octubre de 2022 a las 10 de la mañana. Lo pongo así, con tanta exactitud, porque lo anoté ese día en mi diario para poder contártelo en esta carta; así de linda fue nuestra conversación. Vos comenzaste preguntando... Y yo te respondí... Entonces, vos explicaste que... Y eso me mostró cómo..."

"Otra cosa que me parece importante contarte es que, durante este año, hicimos varias experiencias relacionadas con el conocimiento físico. Por un rato, jugamos a ser científicos. Esta idea de experimentar, de conversar hipótesis y probar juntos con materiales concretos, fue algo que se instaló en el grupo como una actividad esperada, divertida, y que nos hizo pensar mucho. Una de esas experiencias partió de la pregunta ¿qué cosas flotan? Trajimos de casa varios objetos, de distintos

---

90. En este ejemplo, y en los sucesivos, al despliegue del estilo le seguirán algunas frases abiertas, para dar una idea de cómo puede darse lugar, en clave de (en este caso) carta, a ciertos elementos del análisis pedagógico.

materiales y tamaños, y los fuimos mirando uno a uno, para anticipar si flotarían o no. Después, en una palangana que traje a la sala, hicimos la prueba y fuimos registrando en el pizarrón lo que veíamos. Descubrimos, no sin asombro para muchos, que las cosas flotaban o no flotaban por el material del que estaban hechas, y no por el tamaño, o el peso... Investigamos y descubrimos que además del peso que dice la balanza, hay algo llamado "peso específico". Vos trajiste un muñequito de madera articulado (de esos que se usan como modelos para dibujar) y un collar de metal. Habías supuesto que, al ser más pequeño y liviano, el collar flotaría y el muñeco no. ¡Qué sorpresa al ver que era justo al revés! Al día siguiente tu mamá me contó que te los llevaste a la bañadera y seguiste experimentando."

Los ejemplos quedan abiertos porque, más allá del contenido concreto que quepa en esas experiencias, hacer dormir a los bebés y conversar con los niños de cuatro años son cosas que suceden sin excepción en las salas de 1 y 4 años, respectivamente. Lo que los ejemplos pretenden mostrar, entonces, es simplemente que hay una manera epistolar de construir un reato pedagógico, y que estas son algunas pinceladas de escritura que muestran gestos típicos de ese estilo.

El cuento: un estilo propiamente narrativo

Los cuentos crean un escenario abierto e ilimitado, colocan allí personajes a los que les pasan las cosas del mundo, de la vida, de las relaciones, y circunscriben todo a las mágicas fronteras de un "Había una vez" y un "Colorín colorado". La vida en las aulas, claro, no es un cuento. Pero muchos de los modos de relatar de los cuentos pueden servir como recipiente oportuno de las historias escolares, porque los cuentos son, quizás, los momentos de mayor fascinación, tanto en la infancia como en el resto de la vida, y algo de esa fascinación se puede traducir al (también fascinante) relato de las cosas del aula. El personaje central de cada historia, por supuesto, serán el niño o la niña, junto a su grupo.

Los cuentos, además, pueden ser recipientes de un relato pedagógico: porque si de lo que se trata es de no atornillarse en las valoraciones de logros y dificultades, sino en la perspectiva singular y situada del que aprende desde un ángulo narrativo ¿qué mejor que adoptar un tono literario, apropiarse de los giros del cuento, convertirlos en herramientas para contar todo lo que hemos visto y pensado acerca de las experiencias pedagógicas en la sala? No puedo dejar de traer la voz de Santiago Alba Rico, allí donde dice que "antes de ser ideológicos o no, educativos o no —y sólo por eso pueden ser también ideológicos y educativos—, los relatos son botiquines de supervivencia que incluyen las piezas necesarias para levantar un mundo, y sostenerlo, en medio de la lava sin fronteras".[91] Los relatos nos salvan la vida porque nos dan mundo. Poner lo que le pasó a Juan, a Sofía, a Lautaro o a Marina en un relato pedagógico que se parezca a un cuento, entonces, es poner todo lo que les pasó en un mundo que cobija y recrea esos acontecimientos a partir de cada lectura.

Nuevamente, dejemos algunos ejemplos de giros de escritura propios de un relato pedagógico escrito como cuento, que podrían ser más o menos así:

- Página 1 - "Érase que se era una escuela. En la escuela, una sala que, sin ser azul, se llamaba Sala Azul. Y en la sala, veintidós niñas y niños a los que, sin ser caperucitas ni pinochos, les sucedieron un montón de cosas. En estas páginas, contaremos cinco de esas cosas: el proyecto sobre los espejos, las aventuras que rodearon el día de la primavera, la visita al Museo Malvinas Argentinas, los cuentos que inventamos en la sala y los juegos que aprendimos. ¿Comenzamos? ¡Pasá la página!" [Ilustración: foto del grupo]

- Página 2 – "Cierta mañana, los chicos de Sala Azul decidieron pintar retratos y autorretratos. Para los retratos, se pusieron en parejas y mientras uno era modelo para el otro, el otro lo era para el uno. Las

---

91. Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Penguin Random House, p.62.

parejas dejaron como resultado retratos mutuos. Para el autorretrato, en cambio, hicieron falta espejos. ¿Cómo conseguirlos? ¿Dónde ponerlos? Allí comenzó todo. Sofía trajo un espejo de tocador, bastante pequeño. No servía para el autorretrato porque no llegaba a verse su rostro entero. Pero cuando la vi jugar con su espejito recordé una muestra de arte que alguna vez visité, en la que el techo estaba decorado y había que caminar sosteniendo un espejo apuntando hacia arriba, colocado entre los ojos y la nariz. Puede verse cómo era en este enlace: bit.ly/miradasnubicas.[92] El efecto era increíble, parecía que uno estaba volando. Entonces les propuse probar, pasamos el espejo de Sofía de mano en mano (de nariz en nariz) y allí nació una idea maravillosa. Decidimos preparar el techo como un paisaje para volar con los espejos. Sofía, entusiasmada, con la idea, propuso... Al observar sus intervenciones en este proyecto, noté que... Y me quedé pensando que... A partir de eso, me pregunto si acaso... En cuanto a los autorretratos, volvimos a ellos como..."

En el fragmento puede verse, de nuevo, la estructura que va de lo grupal (o de lo propuesto) a lo singular (o lo observado sobre el modo en que un niño en particular habitó la propuesta). En el siguiente ejemplo, el relato también gira en torno al modo en que una niña en particular vivió un evento escolar:

"(...) Esa mañana, los chicos y las chicas de la sala llegaron todos tempranito, sin delantal y disfrazados con flores, colores, sombreros. ¡Habíamos estado preparando la fiesta de la primavera con tanto entusiasmo! Y Cecilia estaba especialmente movilizada, porque la canción que íbamos a cantar tenía sus palabras, las que ella había inventado, grabado, escrito con ayuda de su profe y practicado en las clases de música. Cada uno había aportado lo suyo, pero el

---

92. La referencia es a la muestra de Mireya Baglietto: "Miradas núbicas"; puede leerse más en el enlace mencionado, o en: https://www.telam.com.ar/notas/201303/10407-una-muestra-para-andar-por-las-nubes.html

momento que Ceci más esperaba era el de la canción, de estribillo pegadizo: "Para quien la espera, llega la primavera". Ese día aprendió que vale la pena crear y compartir con otros, y descubrió que, en las melodías conocidas, pueden caber palabras nuevas, propias, inventadas. Para ella, ese día, el lenguaje se volvió, por un rato (y tal vez para siempre) su juguete favorito. Y su maestra, por supuesto, se sintió orgullosa y emocionada. Un detalle que me llamó especialmente la atención fue... Eso me hizo pensar que..."

El estilo "bitácora" o "diario de viaje"

Una bitácora es, en el mundo náutico, una especie de mueble fijo, ubicado cerca del timón, protegido del agua, del magnetismo, del viento y de la lluvia, donde se guarda todo lo que el timonel necesita para orientarse y dejar registro de las maniobras. Es decir que, en rigor, es mucho más que un cuaderno o un portafolios: es un espacio protegido que resguarda distintos objetos, instrumentos, informaciones. Pensar el relato pedagógico a partir de la metáfora de una bitácora es una invitación a crear en la sala un espacio donde guardar, a resguardo de los olvidos, de la pereza o de la falta de tiempos específicos, una cantidad de escenas, pensamientos, fotos, sonidos, que hablan del viaje compartido.

Ya hemos dicho que el archivo es una tarea creativa, inventiva, que consiste en hacer circular y dar vida a las cosas que se recopilan, más que a simplemente "guardar" para tener. Esta forma particular de archivo, además, está facilitada por los recursos digitales que, en manos del docente, irá guardando en carpetas digitales un material ordenado y nombrado de modos fáciles de identificar posteriormente. Una maestra, por ejemplo, transcurrido un mes desde que comenzaron las clases, revisa las entradas que ha ido recopilando en su bitácora digital, y encuentra:

• Un archivo de texto donde ha hecho breves descripciones durante una actividad en la que distintos subgrupos fabricaban nidos para los pájaros de juguete, acompañado de algunas fotos de esa secuencia didáctica.
• Una serie de fotos fechadas en las que se ven las escrituras de los nombres a lo largo del año, de todo el grupo.
• Un archivo de audio en el que dos niñas están inventando una canción, variando una canción conocida.
• Otro audio en el que se registró un cuento inventado grupalmente, y en el que una intervención en particular (de Abril) le llamó la atención.

La maestra, entonces, ya tiene materiales para comenzar sus bitácoras, a las que dedicará momentos a lo largo del año. En este caso, arma dos entradas generales (irán en los diarios de viaje de todo el grupo) y algunas particulares (irán sólo en los diarios de viaje de aquellas niñas y niños sobre los que recolectó el material), a las que se irán sumando más adelante otras.
Las dos entradas generales son así:

> ***6 de abril.*** *Los pájaros que habíamos fabricado necesitan un lugar donde dormir. Después de mirar algunas fotos de nidos y sorprendernos de la gran variedad de diseños y materiales (nidos de paja, de barro, huequitos, excavados, colgantes) nos pusimos manos a la obra y armamos nidos con distintos materiales. Durante la actividad, las fotos estaban colgadas en la pared, a mano, para que la naturaleza nos sirviera de inspiración.*
>
> ***27 de marzo.*** *Los cuentos se vienen instalando como una actividad muy disfrutada y solicitada. Hoy decidimos, en vez de escuchar un cuento, ¡inventar uno! Hicimos una ronda, y fuimos grabando la historia entre todxs. Aquí está el resultado: [enlace o QR al audio].*

Para algunos niños de los que participaron en las actividades referidas en estas entradas generales, además, la maestra tiene observaciones particulares, de modo que, para los diarios de algunos chicos o chicas, agrega a la entrada general un comentario adicional, por ejemplo:

> ***6 de abril.*** *...para que la naturaleza nos sirviera de inspiración. Durante esta actividad, Germán hizo algo que me llamó la atención. Venía, junto a sus compañeros de grupo, haciendo bollos de papel para construir un nido. Querían luego atarlos con un hilo, aunque unir varios bollos redondos de ese modo, es bastante difícil... Germán tuvo la idea de hacer los bollos alargados, para que luego fuera más sencillo unirlos con el hilo. Le propuse que mostrara al grupo su idea, así otros podrían aprovecharla. Observé en esa situación un clima de descubrimiento, de invención, en el que su idea había ayudado a concretar una tarea compartida, y eso parecía entusiasmarlo.*

> ***27 de marzo.*** *... aquí está el resultado: [enlace o QR al audio]. En el cuento, puede escucharse la voz de Abril proponiendo que el personaje del dragón cocine con su fuego una sopa para la unicornia. Cuando escuché ese aporte, pensé que la visión habitual que tenemos del fuego del dragón (peligroso, como un arma) para ella era algo diferente, y me pareció un lindo modo de apropiarse de los personajes, revitalizando sus características más allá del estereotipo.*

Veamos un ejemplo más:

> ***9 de septiembre.*** *Después de varios días con gripe, hoy Felipe ha regresado al jardín. Nos sorprendió con un regalo para la sala: diez libros (la colección completa) de la serie "Cuentos del Mundo". Cada libro trae cuentos típicos de un país diferente. Hemos bautizado espontáneamente la biblioteca con su nombre, pues los chicos han comenzado a pedir "uno de los de Felipe".*

Este regalo le dio un nuevo impulso al proyecto de la biblioteca, y pude observar que los chicos esperan con expectativa al viernes para llevarse un libro a casa. Felipe ha asumido el rol de bibliotecario con gran responsabilidad.

A lo largo del año, la maestra irá recopilando entradas generales, y a cada una le agregará algunas observaciones referidas a intervenciones de algunos alumnos en particular. Así, la confección de cada diario consistirá en la suma de entradas generales y particulares. En algún momento, deberá repasar su bitácora y preguntarse ¿tengo material para los diarios de todo el grupo? Y si así no fuera, este regreso sobre el registro funcionará también como una invitación a mirar de nuevo, a mirar más, a mirar diferente, a mirar donde no había mirado, a mirar a todos y todas.

El estilo "autobiográfico"

Si la carta se figura al niño como destinatario (aunque en rigor no lo sea, o no aún) y el cuento lo pone como protagonista de una ficción (aunque se trata de un análisis de lo real), el tono autobiográfico procede imaginando un relato en la voz del propio niño o niña. No se trata necesariamente de transcribir cosas dichas en las conversaciones que se hayan compartido en la sala (aunque esa es, en efecto, una posibilidad), sino de recrear sus puntos de vista, sus vivencias, tal como podrían contarse en tercera persona, pero apelando a una primera persona literaria. La ventaja que tiene este recurso (o mejor: lo que abre como invitación) es la posibilidad de comprometerse desde la escritura con la perspectiva infantil de las experiencias escolares. El riesgo ante el que se debería estar atentos es el de caer en una infantilización del lenguaje y una banalización de lo narrado, circunscribiéndolo a lo que creemos que sería capaz de decir alguien de esa edad. En realidad, el recurso no debería limitar lo que se dice, sino invitarnos a decirlo desde una sensibilidad por la perspectiva infantil.

La redacción puede seguir los formatos de una bitácora, pero empleando la primera persona, por ejemplo:

> ***2 de agosto.*** *Hoy fuimos a jugar al arenero, lo que siempre pido, lo que me encanta hacer. Sin embargo, no la pasé bien. Un compañero y yo queríamos jugar con el auto gigante, pero hay uno solo, y ninguno lo quería compartir. Nos enojamos, me enojé, lloré, me puse todo colorado. Así que volvimos a la sala. Fabiana puso dos sillas en una mesa, nos sirvió agua y esperó, hasta que nos tranquilizamos. Y entonces, conversamos. E hicimos un acuerdo para la próxima vez: que uno de nosotros iba a empezar a usar el auto gigante, y después se lo iba a pasar al otro. Lo dibujamos, para no olvidarnos... ¡y brindamos con agua! Aquí está el dibujo-reglamento que hicimos [foto].*

> ***6 de septiembre.*** *De los juegos de tablero que jugamos en la sala, mi preferido es el "Embudo", porque lo fabricamos nosotros. Las piezas son bolitas, los casilleros tienen hendiduras donde la bolita se queda quieta, y al final del recorrido... te caes por el embudo, por eso se llama así. Las bolitas se mueven tirando el dado y moviendo tantas veces como indique el dado. Pero hoy la cosa se complicó. Fabiana trajo un dado nuevo, y para mover la bolita ahora hay que tirar dos dados, y sumar. Con una complicación: uno de los dados, tiene puntos. El otro, números. Fue más difícil, pero también más divertido. Durante el juego, cuando me tocó el turno de tirar el dado...*

Las entradas en clave autobiográfica pueden también recurrir al empleo de materiales que recuperan más directamente las voces del grupo, como en los siguientes ejemplos:

> *AUDIO: [Enlace a audio]. En este audio se puede escuchar mi voz. Mi maestra me preguntó cómo me gustaría que termine el cuento de terror "Los esqueletos" que habíamos creado en*

grupo, pero que había quedado inconcluso. Yo le inventé un final feliz, como puede verse. La profe me dijo que le dio un poco de miedo, pero un gran alivio al ver que los pobres esqueletos, al final pudieron escapar.

TRANSCRIPCIÓN: ["VJENA"] Esta es la palabra que escribí en mi producción, cuando hicimos la "naturaleza muerta", después de visitar el atelier de Roberto, el pintor. Lo que dice allí es "Berenjena", pues yo dibujé una berenjena. Y lo escribí, según le conté a la profe, porque me encanta la pastita de berenjena que hace mi abuela. Ahí se ve además que usé varias letras de mi nombre (Javier).

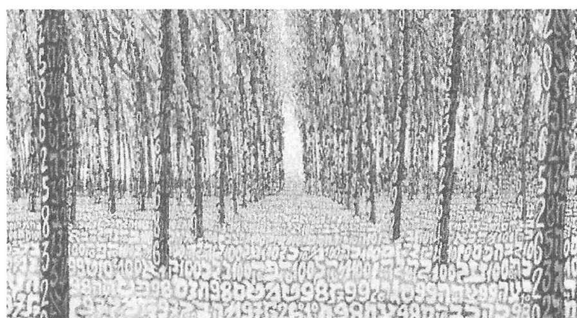
FOTOGRAFÍA: [foto de ronda grupal] Las rondas formaron parte muy importante de nuestras actividades en la sala. En ronda nos vemos, nos escuchamos, nos hablamos, nos reunimos. Hacemos ronda a la entrada y a la salida, antes de un juego, después de la clase de música. Para mí, la ronda ha sido un momento importante para contar mis cosas al resto. Al punto que me han dicho algunas veces: "Bueno Javier, ahora deja que los demás cuenten algo también". Y bueno. Es que me gusta hablar en la ronda. Me mata un poco la ansiedad que llegue mi turno, pero bueno, son gajes de la infancia.

La escritura a partir de una obra de arte

El empleo de obras de arte (cuadros, poemas, cuentos breves, canciones) en los relatos es un recurso para metaforizar distintos procesos de los que se quiera dar cuenta. No es fácil imaginar un relato íntegramente compuesto por obras de arte, pero es una buena idea incorporar algún elemento de estas características combinado con alguno de los otros estilos. De hecho, es bastante habitual, incluso como cierre de los típicos "informes del alumno", que se comparta

alguna cita literaria. Es decir, existe ya alguna tradición al respecto. Lo que diferencia este uso de aquél es que, en el caso del acápite o el epígrafe en los informes, se trata de un uso más bien decorativo, como gesto estético que aporta calidez al material. Aquí de lo que se trata es de emplearlo como punto de partida para decir algo. Veamos algunos ejemplos:

"Hay una canción para jugar, muy conocida, que dice "Sal de ahí, chivita, chivita...". Me encanta la versión de Luis Pescetti, que puede escucharse en este enlace: [bit.ly/saldeahichivita]. Esta canción es "acumulativa". Es decir que, a medida que se la canta, se van sumando nuevos elementos, en este caso, nuevos personajes a los que hay que llamar para que ayuden a sacar a la chivita de ese lugar. Elegí esta canción porque representa muy bien el modo en que Santino ha ido sumando elementos a su repertorio de palabras. Comenzó este año en la escuela infantil diciendo apenas "éste", "ahí" y "mamá", y en el tiempo que compartimos, vimos crecer su lenguaje de un modo que nos impresionó mucho. Cada palabra nueva apareció para formar parte de un gesto comunicativo, y a la par de su lenguaje, fue creciendo su socialidad. Para acompañar este proceso, nosotros propusimos... Ante estas propuestas, Santino... Esto nos hizo ver que..."



"Lo que se ve en esta imagen es una fotografía de la obra "Bosco di mimosa",del artista italiano Tobia Rava, que tenemos colgada

en una pared de la sala. [93] *En ella se expresa algo que hemos querido hacer en la sala: usar los números para desplegar el juego y el arte, o llegar a ellos por ese camino. Veamos dos ejemplos de esto. El primero: la construcción de los bastidores. Después de visitar el atelier de Juan, quisimos tener nuestros propios bastidores, pero ¿cómo fabricarlos?, ¿cuántas varillas de madera, y de qué medidas, necesitábamos? El diseño fue asunto creativo que nos llevó a echar mano de mediciones y discusiones muy interesantes. Alex, en una de las actividades relacionadas con este proyecto, propuso que… Su intervención generó en el grupo… Tras esto, les propuse que… Esto nos permitió… El otro ejemplo es más chiquito, una pequeña escena. Alex y otro compañero sorteaban quién empezaba un juego haciendo "Ta-Te-Ti, suerte pa-ra- mí…", en el patio. Observé que, antes de terminar de decirlo, Alex le dijo al otro: "Esperá, esperá…", y reprodujo mentalmente con un gesto casi imperceptible el resto de los versos. Quería saber a quién le tocaría quedar señalado por el juego, habiendo comenzado de ese modo. Me sorprendió su estrategia, y más tarde lo comenté con él. Me explicó que, si lo decía despacito, podía descubrir a quién le iba a tocar. Esto me permite ver, en relación a su razonamiento, que… A partir de esta observación, propuse al grupo que…"*

Las dos obras traídas como punto de partida para el comentario pedagógico son parecidas, pero se aprecia una diferencia relevante: en la primera, la obra se liga a un rasgo del proceso de Santino con el lenguaje, se trata de una metáfora dirigida a una lectura de la relación de ese niño puntual con el lenguaje. Salvo que respecto de otros niños o niñas la obra sea igualmente valiosa, entonces, sólo servirá para hablar de Santino. El segundo ejemplo, en cambio, ilustra un rasgo de las propuestas (emplear entornos lúdicos y artísticos para enseñar y aprender contenidos de matemática)

---

93. Tomado de: Los números poéticos, Cuadernos de cultura científica, disponible en: https://culturacientifica.com/2018/07/25/los-numeros-poeticos-2/

para el que seguramente podrán encontrarse (e irse recopilando) distintos ejemplos, para cada integrante del grupo.
Otros ejemplos de fragmentos construidos a partir de obras artísticas son los siguientes:

OBRA PICTÓRICA: [Un jardín de Monet] Durante los momentos de juego con distintos materiales, o incluso en el patio, observé que Alma solía quedarse de lado, sin jugar. Primero lo interpreté como incomodidad o timidez, pero mirando mejor (y conversándolo con ella) llegué a entender que antes de comenzar a jugar, a Alma le gustaba quedarse un rato mirando, pensando, como entrando en clima. Por eso elegí este cuadro de Monet, que pintaba estos jardines, según decía él, para "crear un refugio de meditación".

POEMA: Hay un breve poema de Juan Gelman, llamado "Las bellas compañías", que dice así: "es muy común que un buitre me trabaje las entrañas no devorándolas sino más bien amándolas o como desgarrándolas para sacar a luz mis rostros últimos y míralos me dice mira lo que te comes animal me dice el bello buitre". Es un poco cruento, pero a mí me encanta, porque siento que habla de esas cosas que nos vienen de adentro y que no podemos detener, y que nos ayudan además a conocernos mejor. Lo elegí para Joaquín pensando en esos arranques, esos enojos, que a veces nos dieron que pensar y nos preocuparon. Un modo de mirar esas situaciones como algo de lo que aprendemos (para eso venimos a la escuela, ¿no?) está quizás sugerido en el poema: nuestras emociones surgen de los vínculos, y sacan a la luz nuestros rostros.

CANCIÓN: [Canción "Con dos X y un tango", de Alejandro del Prado - bit.ly/dosxyuntango] Ya terminando el año, realizamos un proyecto titulado: "Los juegos y juguetes de nuestrxs abuelxs". Para Mati, que vive con sus abuelos, fue ocasión de traer mucho material y compartirlo con el grupo. Las visitas de Horacio y

Nilda nos conmovieron y nos transportaron a una época que, para el grupo, es enigmática y fascinante, una época sin pantallas y con muchas veredas. Nos quedamos jugando a la rayuela, y escuchando esta bella canción, que habla de cómo uno anda con su época a cuestas.

El "mapa"

Las cartografías simbólicas han ocupado un lugar cada vez más importante en el pensamiento pedagógico reciente. Los mapas han dejado de ser sólo un recurso para orientarse, y se ha echado mano de ellos para hacer, por ejemplo, cartografías de la educación en clave de género,[94] de la educación por el arte,[95] de la participación y la voz infantil,[96] del rol del directivo escolar,[97] de las experiencias en educación popular[98] o de las desigualdades[99] entre muchísimos otros ejemplos del uso metafórico del mapa para mostrar globalmente una experiencia educativa. Un cuento breve de Borges invita a pensar sobre las paradojas de este afán humano de representar el mundo mediante mapas. Se llama "Del rigor en la ciencia" y el jocoso escritor se lo atribuye, según su costumbre, a un antiguo libro del siglo XVII. Dice así:
En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas

---

94. Stromquist, N. P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade, 27*, 361-383.
95. Mesías Lema, J. M. (2020). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. *Educatio Siglo XXI, 38(2)*, 257-258.
96. Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación, 359. Septiembre-diciembre 2012*, pp. 24-44
97. Meza, S. R. H., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de pedagogía, 38(102)*, 164-194.
98. Galli, G. J. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*. Buenos Aires: La Crujía.
99. Piketty, T, Dubet, F. y otros (2021). *El atlas de las desigualdades. Claves para entender un mundo injusto*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Disponible en: https://www.eldiplo.org/wp-content/uploads/2021/05/Atlas-desigualdades-pdf.pdf

Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.[100]

Leyendo este cuento, Boaventura De Sousa-Santos observa que "demasiada representación puede impedir la orientación. Inversamente, una representación muy rudimentaria de la realidad puede proporcionar una orientación rigurosa".[101] Entonces ¿cómo y cuánto podemos representar los procesos de aprendizaje empleando mapas? Un uso frecuente de los mapas simbólicos es el de dibujar costas, montañas, ríos, y atribuirles nombres que expresan algo del orden de las convicciones pedagógicas, los proyectos realizados, etc. Es una hermosa manera, por ejemplo, de poner en común, colectivamente, retazos de una experiencia compartida. Si los relatos pedagógicos surgen también del diálogo dentro de la institución, la cartografía simbólica es un buen modo de dar lugar a ese tipo de intercambios. Pero hay también otros modos de cartografiar con ojos educativos. Aquí un ejemplo en el que no se apela al dibujo (aunque podría hacerse también) sino al despliegue de comentarios pedagógicos que parten de los espacios y objetos de la sala y el jardín:

"El pizarrón.

En la sala tenemos un pizarrón. No es sólo un objeto, es también el espacio que lo rodea y los momentos en los que, frente al pizarrón, nos encontramos para conversar, leer, escribir, jugar. Usualmente, nos reunimos cerca del pizarrón al comienzo de cada jornada, para saludarnos, darnos la bienvenida, compartir novedades y dar la consigna

100. En: Borges, J. L. (1960). El hacedor. Buenos Aires: Emecé Editores.
101. De Sousa-Santos, B. (1991). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. Nueva Sociedad Nro.116, p.23. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_NuevaSociedad.PDF

de la primera actividad. Una mañana, en este espacio-tiempo frente al pizarrón, Joaquina quiso escribir su nombre con una tiza. Quería mostrar que en la letra "i" ella había aprendido a hacer un corazón. A partir de su iniciativa, comenzamos a buscar en qué otros nombres había letras con puntos. Esto nos permitió... A partir de entonces, decidimos... Otra observación que puede hacerse acerca de este momento es...

El rincón de los bloques
Nuestra sala tiene un sector al que se denomina "sector de construcciones", pero al que entre nosotros llamamos "el rincón de los bloques", aunque no hay sólo bloques: hay cajas, palitos, hilos, cintas adhesivas y un montón de otras cosas que pueden servir para jugar e inventar a partir de la construcción, armar, desarmar y probar distintas cosas a partir de los materiales. Un día, Mateo trajo un imán. Era uno de esos imanes publicitarios que entregan en algunos comercios de comida para pegar en la heladera. Como algunos no lo conocían, explicamos qué era un imán, mostramos cómo se quedaba pegado sobre el metal, etc. Yo me imaginé que podría aprovecharlo para desarrollar alguna actividad en clave de experimentación con las propiedades físicas de los materiales. Pero Mateo fue contundente: lo trajo para el rincón de los bloques. Sucede que allí había, entre otras cosas, unas chapas (en realidad, eran carteles de chapa convertidos en bloques planos) y cuando Mateo supo que los imanes se pegaban en el metal, se le ocurrió que este imán "blandito" podía servir para pegar entre sí las chapas, como si fuera cinta. Decidimos entonces... Más adelante retomé el asunto y... Otra variante de esa propuesta fue..."

De modo similar a lo que observamos en el estilo "Bitácora", esta forma de presentar los comentarios permite realizar una entrada general (que se podrá replicar idéntica en los relatos de cada integrante del grupo) a la que se puede continuar con agregados particulares. En otras palabras: podrá haber en cada texto individual una entrada llamada "El pizarrón", que contenga (idéntica en todos los casos) la primera parte del texto, a la que luego se agregue (cuando haya algo en particular para decir sobre ese espacio acerca de ese niño o

niña) un párrafo que amplíe en clave más singular.
En los ejemplos anteriores se muestra cómo el pizarrón y el sector de construcciones pueden ser espacios mapeables desde los que contar algo del trabajo en la sala. Otros espacios (no todos, sino los más oportunos, los más inspiradores, los más significativos para cada grupo) se sumarán a esta cartografía simbólica para desplegar, repasándolos, un relato pedagógico. ¿Y se puede dibujar un mapa? ¡Claro! Una variante de la enumeración escrita de espacios, si se tiene un papel grande (o una presentación del estilo de Genially)[102] y la vocación de hacerlo, es dibujar el mapa e ir sacando de cada espacio líneas (o hipervínculos) que lleven a los textos.
Con respecto al empleo imaginativo de la metáfora del mapa para dibujar geografías simbólicas, vale destacar la conveniencia de que ese trazado no se prive de desarrollar un análisis pedagógico. El siguiente es un ejemplo de la descripción que podría aparecer respecto del "Lago de la literatura":
"Los cuentos y las poesías han tenido en la sala un lugar especial. Con su luz (la lámpara amarilla), su espacio (el rincón literario) y su tiempo. Por lo tranquilo, lo hemos convertido aquí en lago. Alrededor de sus orillas, pueden leerse los nombres de los autores y autoras que nos acompañaron: Elsa Bornemann, María Elena Walsh, Ricardo Mariño, Laura Devetach, Graciela Montes. El cuento "Las baldosas mágicas" aparece destacado en verde porque es el cuento favorito de Julia. Cada viernes, cuando había que elegir un cuento para llevarse a casa, hubo que convencerla de que eligiera (de vez en cuando) otro ¡que no fuera siempre ese!"

La "guía de turismo"

De lo anterior se desprende otra posibilidad para contar algo a partir de la experiencia de recorrer el espacio: la experiencia del viaje como turista o visitante. Esa extranjeridad que nos invita a la curio-

102. Genially (genial.ly/es) es una herramienta virtual para crear contenidos interactivos. Otras que también lo permiten son, por ejemplo: Prezi, PowerPoint o Emaze.

sidad es un buen punto de partida para el relato pedagógico. Pero antes de usarlo como metáfora, situémonos primero en perspectiva respecto del turismo. Si el turismo fue alguna vez una empresa parecida a la aventura de conocer nuevas culturas, de navegar paisajes y sumergirse en otras formas y estilos de vida, parece evidente que últimamente eso ha cambiado bastante. Las grandes ciudades que reciben enormes multitudes de extranjeros deseosos de exotizar su cotidianeidad, han ido creando con esmero un circuito exclusivo para recibirlos y dar cauce a su curiosidad, tanto como a sus itinerarios y su billetera. De allí que los que llegan a otra ciudad o país, lo que buscan es conocer, precisamente, lugares "no turísticos". El propio término "turístico" (que antes, quizás, significaba otra cosa) se ha vuelto sinónimo de simplificación comercial y de cultura folclorizada, reducida a clichés y souvenires.[103]

¿Es posible, sin embargo, ser viajero en estas condiciones? ¿Se puede uno sustraer de un fenómeno como ese? Digamos que vamos al museo del Louvre y estamos ante La Gioconda, de Da Vinci. Frente a ese cuadro hiperfotografiado, que ya hemos visto hasta el hartazgo (y con mucho más detalle) en fotos y libros, probablemente nos llame más la atención el aglomeramiento de gente con sus celulares en la mano, que el propio cuadro. Y creo que justamente allí hay una clave: la gente. La diferencia reside, probablemente, en la posibilidad de conversar. Aunque no corren buenos tiempos para la identidad del turista, entonces, la metáfora del guía que nos lleva a recorrer un lugar y nos va ayudando a descubrir sus secretos abriendo una forma particular de conversación situada, es potente para trasladar al estilo de un relato pedagógico.

Veamos un ejemplo:

"Estamos ahora ingresando en el sector de anecdotarios matemáticos. Por favor, colóquense los auriculares para escuchar algunos de los momentos en los que los números nos hicieron jugar y pensar. Damos PLAY, y vemos a Martina lanzando los dados. La primera vez, sólo un

---

103. Creo que nadie ha analizado mejor este fenómeno que Santiago Alba Rico en: Alba Rico, S. (2006). "Turismo: la mirada caníbal", *Revista Rebelión, Opinión* - https://rebelion.org/turismo-la-mirada-canibal/

dado. Mueve las piezas del juego "La pista de carrera", que hemos creado y fabricado juntos. La segunda vez, lanza dos dados, y logra mover las piezas en dos tramos: primero las mueve "como dice el primer dado", y luego "como dice el otro dado". Cuenta dos veces. En el tercer momento, como pueden ver, lanza los dos dados, pero ya no necesita contar dos veces: reconoce una cantidad sin tener que contar, y continúa agregando el valor del segundo dado... y sólo después mueve la pieza. Hermosa progresión que nos muestra cómo este juego, realizado una y otra vez, le ha ido trayendo nuevas habilidades y desafíos."

El estilo "conversacional"

Desplegar un texto bajo la forma de una conversación tiene la enorme ventaja de que otorga al texto una vitalidad, una socialidad y una dinámica que hacen que tanto escribirlo como leerlo sea más grato, más cercano, más cálido. Las maestras jardineras, más allá de toda escritura, nos la pasamos conversando acerca de lo que hacemos y acerca de lo que pasa en la sala. Una escritura que recupere algo de lo que decimos en el pasillo, en la entrada, en la sala de profes, parece al menos prometedora.

Para desarrollar un relato pedagógico como conversación hace falta decidir primero quiénes serán los personajes que la compongan. Un ejemplo interesante muestra cómo un periodista imaginario le hace preguntas a uno de los títeres de la sala:

[Periodista] Pancho, vos fuiste a las casas de cada integrante del grupo, recorriste en tu caja de títere sus hogares y cada vez volviste al jardín. Quizás seas el que mejor conoce a todos y todas en la sala. ¿Querés contarme cómo fue que Gina aprendió a hacer mapas?

[Pancho] Claro, te voy a contar. Cuando la maestra propuso dibujar el recorrido que haríamos en la visita a la panadería, Gina descubrió que el espacio puede dibujarse. Preguntó además si se podían dibujar también los perros, las hojas secas, cosas que vimos en el camino a la panadería. Algunos de sus compañeros observaron que los perros no van en los mapas, porque no se quedan quietos.

[Periodista] ¿Y qué pasó entonces?
[Pancho] Bueno, pasó que Gina trajo de su casa un rompecabezas que ella tenía, que era un mapa de la Argentina, y que ponía dibujos de la fauna de cada región sobre cada una de las provincias. Y dijo: "¿ves que pueden ir los animales?".

De modo análogo a lo que vimos en algunos de los estilos anteriores, aquí las preguntas del periodista pueden estar pensadas de tal manera que permitan contar, en las respuestas, cuestiones grupales al inicio de cada entrada, y agregados individuales en los casos que sea pertinente, para que luego formen parte de los textos referidos a cada integrante del grupo. Finalmente, la lógica escritural es siempre la misma, y lo que va cambiando es el género que se evoca para desplegar estas descripciones y reflexiones.

"Ventana al mundo"

Del mismo modo que los mapas, las preguntas o los objetos pueden ser puntos de partida para una descripción, puede imaginarse un relato que se asome a distintas ventanas. A diferencia de los espacios o los objetos, que demandan una materialidad concreta dentro de la escuela, las ventanas pueden enfocarse en cosas, asuntos o ideas que se refieren al mundo. El siguiente ejemplo se refiere a la escritura:

[VENTANA AL LENGUAJE ESCRITO]

Asomándonos por esta ventana, vemos a Tatiana jugando al Twister, una mañana de otoño, con Debi y Tomás. El juego se interrumpe porque no están seguros de lo que salió en la ruleta. Tatiana señala la leyenda "PIE IZQUIERDO" y dice: - "Es el pie izquierdo, porque tiene la I, que está en mi nombre". – ¡Y en el mío también!, le responde Debi. Así, sucede que un juego que invita a moverse, a identificar y jugar con las partes del cuerpo, se convierte, para ella, en una ocasión de leer, de necesitar leer, de compartir su gusto por leer.



Capítulo 6

Narrativas docentes: cartas con Daniel Suárez

CARTA 1. Docentes y escrituras

Almagro, Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2022.-

Querido Daniel S.,

Muchas veces he leído acerca de tu profundo y extenso trabajo en torno a las narrativas docentes, esa mirada lúcida y fresca sobre lo que significa mirar y mirarse a través de la escritura. Siempre me ha parecido que ese centramiento en la escritura resuelve de una manera mucho más concreta y real algunas de las eternas proclamas, que le exigen al docente ser (por ejemplo) reflexivo, investigador de sus prácticas, atento observador de sus grupos de alumnos y alumnas, partícipe de relaciones de colegialidad con otros docentes. Al mismo tiempo, ese mismo centramiento en la escritura impulsa valores de la profesión que van a contracorriente de otras exigencias que no me resultan tan simpáticas, esas que le piden al docente ser (por ejemplo) un sujeto actualizado, al día de las últimas novedades y las modas pedagógicas, eficiente en la evaluación y la medición de resultados, conocedor de los cerebros y los coeficientes emocionales de sus alumnos. Se me ocurre, quiero decir, que la simple (o quizás no tan simple) práctica de escribir acerca de lo que vemos, pensamos y hacemos en las aulas, brinda mucho de todo lo primero y se aleja bastante de todo lo segundo. De allí que me haya parecido más o menos imprescindible mantener una conversación con vos acerca de esta compleja e interesante relación de las maestras jardineras con la escritura. O dicho de otro modo: acerca de las cosas que las maestras jardineras pueden o podrían mirar, escuchar y decir a través de las escrituras. Soy consciente, y en este libro esto queda muy claro, de que no se trata simplemente de inspirarse, agarrar la lapicera y sumergirse en un nuevo paradigma revelador y revolucionario. Hay toda una serie de tradiciones que impulsan miradas y escrituras encuadradas institucionalmente, hay diversos

intereses en juego, hay géneros y estilos consolidados. Pero no me cabe duda que vale la pena profundizar en esto.

Para iniciar la conversación, no se me ocurre mejor manera que decir algo acerca de mi propia experiencia como docente, en relación con la escritura. No por ser autorreferencial, sino porque las experiencias singulares y propias son el mejor (y tal vez el único) punto de partida desde el cual puede construirse un conocimiento que luego pueda generalizarse, aunque sea un poquito, tan solo para que tenga sentido cuando otros lo lean.

Cuando comencé a trabajar en salas de jardín y aulas de primaria, en los años 90, al mismo tiempo cursaba estudios universitarios. Casi toda mi experiencia docente en escuelas tuvo lugar en paralelo con mi formación académica. Supongo que esto le pasa a muchas personas, y si acaso no todos los docentes abrazan también la vocación académica, la inmensa mayoría realiza con regularidad formaciones en servicio, capacitaciones, cursos, postítulos, etc. En mi caso particular, el estudio en paralelo a la docencia resultó siempre una invitación a escribir. Y concreté esa invitación, invariablemente, en un cuadernito que siempre tenía a mano y en cuya primera página escribía con mucho orgullo: "Diario de aula". En esos cuadernos se intercalaban anotaciones prácticas, listas de materiales que tenía que conseguir, esbozos de planificaciones, ideas para convertir en propuestas, apuntes de reuniones, dibujos de puro aburrimiento que hacía en los ratos libres, pequeñas letras de poemas o canciones que componía para mis clases, en fin, eran un atelier de escrituras en borrador, sin demasiado orden, pero a las que con muchísima frecuencia regresaba para retomar pensamientos y proyectos.

Hubo, por ejemplo, una época en la que trabajaba en un jardín maternal y estaba preocupado por los litigios entre los niños. Se peleaban por los juguetes, por ocupar el primer lugar en ciertos lugares; bueno, cosas que siempre pasan en un grupo de niños de 2 años, pero que yo quería atrapar con algún tipo de intervención basada en una lectura más fina de lo que sucedía. Junto a colegas que se interesaban también en el tema hicimos una serie de anotaciones

de los episodios que nos llamaban la atención, los clasificamos según semejanzas entre distintas escenas, esbozamos categorías, imaginamos intervenciones que ayudaran a convertir esos litigios en experiencias de aprendizaje interesantes. Y descubrimos que no siempre la respuesta adecuada es "hay que compartir", y que casi nunca la explicación más eficaz se dirige a la psicología del niño pequeño, al egocentrismo, a la actitud retentiva propia de cierta etapa del desarrollo. Para mí, aunque luego no prosperó ni se convirtió en una investigación desarrollada, esa experiencia fue muy formativa. Y consistió, básicamente, en poner por escrito mis preocupaciones, mis reflexiones y mi mirada sobre el grupo. Por ahí quedó escrito un pequeño artículo que una revista tuvo la generosidad de publicar, en el que cuento las conclusiones de esa experiencia de campo, profundamente inserta en el estar siendo docente.[104]

Hoy por hoy, me suceden cosas parecidas en algunos de los espacios de escritura de la docencia universitaria o de la formación docente. Distingo muy claramente la escritura "académica", la que forma parte de las asignaturas y tiene la pretensión de sacarle brillo al profesionalismo docente mediante la inculcación de una serie de habilidades relacionadas con las tradiciones disciplinares, el vocabulario de la didáctica, la pedagogía, etc., y la escritura que aparece cuando alguien tiene algo para decir porque se ha sentido interpelado por una pregunta o por una situación a la que hay que encontrarle sentido. No quiero decir con esto que tengan que ir necesariamente por separado...pero estoy más o menos convencido de que no hace falta dominar bien las normas APA para poder pensar escribiendo acerca de lo que sucede en las aulas.

Corregir exámenes, por caso (o hacer devoluciones a las escrituras de los alumnos, o responder a esas producciones escritas que tienen lugar bajo el paraguas de la evaluación, o en fin, decir algo a continuación de aquellas escrituras que solicitamos en el marco de

104. Brailovsky, D. (2006). "Hay que compartir...". Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja", en *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 39, Nº. 3*, disponible en: http://www.rieoci org/deloslectores/1316Brailovsky.pdf

la educación formal) es una de esas situaciones que me interpelan como docente. Raras veces me detengo en observaciones formales o de estilo, y más frecuentemente me sucede, cuando esas escrituras a las que "respondo" han sido una plácida conversación sobre los senderos trazados por la enseñanza, las lecturas, las conversaciones, que siento una inspiración tan particular, que llego a vivir esas escrituras conversadas como un primer estadio de mi propia escritura y que luego se despegarán hacia mis propios ejercicios de ensayo, de investigación, etc. Siento que esas escrituras son otra expresión de aquella idea que tanto me cautiva: la de la mágica conversación en el aula. Todo comienza en el aula, y para mí, que me encanta escribir, reconozco que la escritura es lo primero que comienza en el aula.

Pero también me sucede que, a veces, las escrituras de los alumnos huelen a malentendido, o quizás a desentendido... Leo los textos y pienso: no ha entendido nada. O también: no le ha importado, no lo he conmovido, no le ha parecido que valía la pena el esfuerzo. ¿Y entonces, qué hacer? ¿Será que realmente no pude transmitir el interés de aquello que preguntaba y proponía? ¿Se habrá interpuesto la exigencia de formalidad de un lenguaje profesional o académico que impone barreras para una escritura auténtica?

Hace poco, una estudiante de posgrado comenzó su trabajo práctico disculpándose por la desprolijidad de acercarme algo que todavía estaba en borrador porque lo venía pensando y que tenía más preguntas que respuestas. Me gustaría finalizar esta primera carta, compartiéndote lo que le puse en carácter de devolución. Le escribí:

Querida Florencia,

Comienzo por agradecer las aclaraciones del inicio. Tal vez todo texto es de uno y para uno, y solo se lo deja asomarse a la ventana cuando existen pretextos oportunos como este... Tal vez toda lectura es algo así como inmiscuirse en las palabras del otro. Desgraciadamente, el formato digital ha borrado las manchas de mate o café, pero valoro mucho este carácter de borrador compartido. También son estos los espacios en los cuales nos hacemos el tiempo de intercambiar papelitos y servilletas.
Leerte me llevo a mi propio inicio en la docencia, como profesor de música, hace unos 25 años. En este momento me invadían pensamientos técnicos: cómo planificar, cómo ser performativo, cómo salvar la distancia entre la teoría y la práctica. Tardé en encontrar ángulos más interesantes desde los cuales plantearme preguntas (en ese momento jamás hubiera formulado una de la profundidad que denota la tuya: "¿Cuándo una conversación entre desconocidos-conocidos se vuelve valiosa?") y celebro que esto te suceda en momentos iniciales de tu experiencia como educadora.

Hasta ahí la cita de mi devolución a la estudiante. Te la comparto, porque creo que es un buen ejemplo de cómo, cuando entablamos una conversación honesta acerca de las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes, desde el jardín maternal hasta el posgrado, suceden cosas que tienen mayores chances de tener sentido y valer la pena.

Un gran abrazo,

Dñl

CARTA 2. "Soy profesor, escribo"

Saavedra, Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2022.-

Querido Daniel B.,

Me entusiasma esta idea de intercambiar o compartir correspondencia con vos. Como hace tiempo no me pasaba, no tuve urgencia en contestar, ni sufrí la autodemanda de respuesta rápida que me aqueja en el último tiempo, sino más bien padecí cierta ansiedad. Recibir tu carta, la primera (aunque en realidad ya me habías dado a leer un texto no publicado, en intimidad, como una carta) fue una invitación a la lectura, la escritura y la conversación. Como antes, con las cartas y las postales, en vacaciones o con amigos del verano. O como poco después, con novias. O con amigos que se fueron a estudiar al extranjero antes de internet y del correo electrónico. Me gustaba esperarlas. Y después leerlas. Y contestar. Y espectar la próxima, imaginarla. No tenía prisa. Pero, vibrante y obsesivo, no podía dejar de pensar en otra cosa.

Mi experiencia como escritor de cartas fue muy limitada, ingenua y corta, pero como lector pude acercarme a: intercambios epistolares célebres, novelas entramadas en cartas, cartas al lector, cartas públicas, cartas de amor, cartas póstumas, cartas necrológicas, cartas pedagógicas, cartas noveladas, tesis doctorales escritas como cartas o que analizan o interpretan cartas. Me encanta leer la entonación que puedan llegar a tener y eso de dirigirse a alguien en especial, no a cualquiera, o a la administración, o la autoridad. El intercambio de cartas es como una conversación silenciosa y aletargada, de ritmo lento y ocioso, que requiere una interrupción y un cambio de plano y perspectiva. Exigen dirigirse por escrito a alguien como si le hablara y leer sus escritos como si los escuchara, tratando de comprender su horizonte de sentido, afectándose, en conjunción (Franco Berardi establece una sugerente distinción entre conexión-conectividad y conjunción-estar juntos). Como en la conversación,

tampoco sabemos hacia dónde nos llevará ese ida y vuelta, esa espiral de lecturas y escrituras, que intercambian el yo y el tú, la enunciación y la recepción.

Es un género que me apasiona y que sin dudas podríamos explorar, experimentar, investigar más y en profundidad, junto con otros, en eso de "inventar una lengua para la conversación" pedagógica. Releer cartas, escribirnos cartas entre docentes, enviarnos cartas, esperar cartas, escribir de nuevo. Como una conversación, para engendrar una comunidad epistolar, o algo así. Tal vez por eso, ahora mismo estamos organizando junto con otras investigadoras, en la Red Travesías del Sur, un ateneo de investigadorxs narrativxs en educación de universidades de Brasil, Uruguay y Argentina, que se dinamiza mediante "cartas de investigación" entre lxs participantxs.

Dejé que la oportunidad de leer tu primera carta se abriera, más allá de que cada día recordaba tu mail en el buzón. Me demoré con cierto regocijo en ese suspenso y antes de leerla, releí tu escrito en borrador, recordé nuestra conversación en el bar y repasé mis notas. Me empeñé en que este momento interrumpa, por lo menos un poco, el vértigo y el compromiso burocrático de las escrituras capturadas por la máquina (planillas, actas, informes, dictámenes, mails formales, etc.). Y en que la lectura fuera un remanso de otras lecturas que vengo haciendo. Allá va...

La escritura (de relatos, de cartas, de crónicas, de ensayos), pero no solo. También leernos, dar a leer, volver a leer, escribir la lectura, volver a escribir. Y conversar en torno a lo escrito y lo leído. No escribir solamente, ni escribir solos. Invitar a maestrxs a formar ruedas de conversación en torno de escritos, en las que se puede participar solo si se escribe, si se da a leer, si se lee y se conversa en torno de lo escrito por todxs. Algo así como invitar a conformar una comunidad de docentes escritorxs y lectorxs de escritos docentes, de escritos pedagógicos o de otras obras, que conversa. Y no necesariamente incorporar esas comunidades de interpretación pedagógica dentro del aparato escolar. Más bien aprovechar sus bordes, allí donde no llegan con tanta potencia los tecnocódigos, los mandatos, las

normativas y las formas estereotipadas de escribir y leer. Y este convite no es desopilante, ni inédito. En algún momento, también en Argentina, lxs docentes escribieron, dieron a leer sus escritos, se leyeron, conformaron comunidades de lectorxs y escritorxs pedagógicxs. Y lo venimos haciendo también en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas en Filo y otras redes de docentes que indagan sus prácticas, se coforman y se movilizan pedagógicamente mientras escriben narrativas de experiencia y otros relatos que cuentan la aventura, siempre local, siempre singular, de educar.

La tesis doctoral de Gabriela Diker cuenta cómo lxs docentes, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, escribían ensayos, relatos, artículos y los publicaban en revistas u otro tipo de prensa pedagógica. Hacían circular sus escritos entre maestrxs, de maestrxs a maestrxs, como en un proto-movimiento pedagógico, de alguna manera enlazado con el imaginario del progreso y la razón y con los ideales de la "nueva educación". Esto venía ocurriendo- describe genealógicamente Gabriela- hasta que el discurso educativo legítimo, la palabra autorizada y la producción escrita se desplazó hacia las ciencias experimentales, la medicina y el derecho, y de las escuelas y colegios a las universidades. Desde entonces, lxs docentes fuimos desplazadxs, sentencia la tesis, a una posición tan solo receptiva, y nuestras formas, estilos, moldes narrativos, agrego yo, condenados a una heteróclita serie de colonizaciones que hicieron "impronunciable" el lenguaje referido a la educación.

Tomando como referencia una cita de Paul Ricoeur, Gabriela también argumenta acerca de aquello que parece definir la tarea docente: hablar. Afirma que, en pleno ejercicio de su tarea docente, el filósofo francés piensa sobre lo que lo constituye como maestro, sobre lo imperturbable, el "acto puro", del oficio de enseñar, y escribe: "¿Qué es lo que hago cuando enseño? Hablo". La práctica que designa con precisión y sin dudas qué es venir siendo docente es, según el profesor Ricoeur (y Gabriela Diker), hablar. La oralidad es el territorio en el que los enseñantes toman la palabra, a veces la hacen suya y

la pronuncian. Antes y después de esa afirmación tan categórica y simple, viene existiendo un amplio consenso acerca de que aquello que marca y distingue a la docencia es el habla, el decir. Sin embargo, hay que percibir cuando el profesor Ricoeur reflexiona, indaga, piensa, sobre su praxis docente y sobre su experiencia de enseñanza, necesita escribir. No dice a viva voz "soy profesor, hablo", sino que lo escribe. Y lo hace en primera persona, mediante una minúscula narrativa de sí, una pequeñísima historia acerca de su experiencia de venir siendo un profesor que, de manera definitiva, habla. Lo escribe, no lo dice. Y tal vez, necesita escribirlo para reflexionarlo, indagarlo, pensarlo. La escritura de la experiencia se torna la vía y el momento reflexivo, interpretativo, metodológico, poético, del profesor-filósofo que quiere conocer e investiga su oficio y lo que hace cuando enseña, que lo relata y lo da a leer, que lo hace público.

Narrar por escrito la propia experiencia pedagógica, contar mediante un texto los afanes cotidianos de "hacer escuela" o "hacer jardín", relatar en el papel (o en las pantallas o en cualquier otra inscripción perdurable, que nos permita volver sobre lo dicho) las aventuras y desventuras de enseñar, es uno de los modos que tenemos lxs educadorxs para aproximarnos al mundo habitado y hablado de la pedagogía, para explorar ya distanciados nuestra propia participación en él, para interpretar las comprensiones y valoraciones que construimos al vivirlo y hacerlo, para volver a pensar en las palabras y formas que usamos para darle sentido, para dar a conocer nuestro obrar. Existe en verdad una larga e intensa filiación entre narrativa y pedagogía. Más precisamente, entre relato, experiencia, formación, pedagogía y saber. De hecho, una parte importante de la pedagogía moderna se imaginó, se hizo y se comunicó mediante la escritura de relatos, historias y tramas narrativas. Desde las historias pedagógicas de un tutor con su aprendiz contadas por J.J. Rousseau en su *Emilio o de la educación*, pasando por Antón Makárenko y el *Poema pedagógico* en el que narra la experiencia insurgente de la colonia Gorki en la turbulencia inicial de la revolución rusa. También por los relatos de experiencia y los ensayos pedagógicos de María Montessori

y por todo el material textual que abonó e imaginó el movimiento pedagógico de la "educación nueva", tanto en la década del '20 como en la del '60 del siglo XX. Desde las narrativas de Célestin Freinet a las *Cartas a una profesora de la Escuela de Barbiana* o las *Crónicas de la escuela-cárcel* de Oury y Pain. Desde las Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire y las crónicas, mapas y atlas de la colectiva y movimientista Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, a los más sureños *Diarios de ruta* del maestro Luis Iglesias y del más contemporáneo maestro Horacio Cárdenas que, a través de narrativas vivas, sutiles e interpelantes, comentan la aventura de conocimiento que supone la enseñanza, en especial cuando se entabla con niños y niñas de los bordes (de la ruralidad o la marginalidad urbana, en cada caso).

Claro que estos nombres y esas obras fueron desalojados de las bibliotecas especializadas y de las referencias bibliográficas obligadas de los informes de investigación y de las tesis de posgrado. Pero tal vez sea interesante traerlos a los anaqueles más próximos de nuestras bibliotecas, invitarlos a nuestras clases de pedagogía, leer, invitar a leer y volver a leer a esxs maestrxs que experimentaban, documentaban lo que hacían, lo indagaban y escribían y creaban obra pedagógica. Y también traer nuestras propias escrituras, nuestros propios relatos pedagógicos, nuestros Diarios de aula, y ponerlos en medio de la escena. Darles crédito, hacerlos circular. Conversar sobre ellos. Y sobre los otros textos de otrxs maestrxs que escriben sobre su experiencia que también convidemos a la conversación pedagógica.

Como decís (o escribís), el campo pedagógico está saturado de discursos o de "eternas proclamas" que establecen, con certeza temeraria, lo que unx docente esencialmente es o debería ser, que designan desde alguna posición de poder la identidad profesional de la docencia. Son discursos públicos y prácticas institucionales que pretenden fijar la identidad docente a un significado trascendental, unívoco, atemporal, necesario. Y no solo aquellos que lo congelan en la actualización, la eficiencia y en ciertos saberes y conocimientos, sino también los que lo definen como "sacerdote laicx", "técnicx-pro-

fesional de la enseñanza", "trabajadorx de la educación", "intelectual transformativo", "emancipador". Por eso me parece inquietante desde hace algún tiempo pensar y experimentar en cómo generar las condiciones para que lxs educadorxs tomemos la palabra para contar cómo viene siendo nuestro oficio, qué saberes ponemos a jugar cuándo obramos, quiénes somos. Y hacer de eso no solo otro modo de hacer y vivir la formación sino también otra manera de investigar, nombrar y pensar la educación, revitalizándola y recreando su lenguaje. ¿O acaso tu historia, tu pequeña narración sobre el "litigio por los juguetes", no es una pieza de indagación pedagógica? ¡Sin lugar a dudas lo es! O al menos lo es en ciernes, como reconocés en la carta.

Daniel S.

CARTA 3. Los viajes de la escritura

Almagro, Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2022.-

Querido Daniel S.,

Si a vos las cartas te devuelven un ritmo lento, evocativo de otras épocas sin tanta agenda online ni tanto vértigo comunicacional, a mí me sumen en una especie de fascinación, de inmersión en ese mundo con otras reglas que es el mundo epistolar. He vivido también la experiencia de enviarlas y recibirlas con familiares y amigos, antes del e-mail sobre todo, y siento fuerte ese encanto particular. Y revivo ese encanto en estas escrituras que, no por digitales, son menos epistolares. Se trata sobre todo de una escritura que se da tiempos, que como bien decís, particulariza en un interlocutor y se despliega al abrigo de un proyecto de sostener el intercambio, en una confianza de reciprocidad, en un intento por construir un texto compartido (el del intercambio) y a la vez partido (por cada intervención).

Me gustaría detenerme un momento en la frase de Ricoeur ("soy profesor, hablo") y tu señalamiento (sagaz, por cierto) respecto de esa necesaria apelación a la escritura para hacer un elogio del habla. Es cierto: lo escribe, no lo dice. En los jardines, pensaba mientras leía esto, hay un registro de lo hablado que corre en paralelo al registro de lo escrito. Y por paralelo me refiero a que son posiciones enunciadas muchas veces a partir de preocupaciones o tareas similares, pero que rara vez se tocan: es como si fueran por carriles diferentes. Me gustaría ilustrar esto con una anécdota personal y, si esta escritura acepta llevarme por donde la estoy pensando, traer después el recuerdo de un viaje reciente para hacer un pequeño experimento.

Esta es la anécdota. Tuve, en una sala de niños/as de 4 años de la que estaba a cargo, una alumna llamada Alina. Desde el comienzo me costó un poco establecer un vínculo con ella, notaba cierta resistencia, una especie de distancia que, desde la mirada y los gestos, se nos interponía. Cuando proponía un juego participativo (por ejemplo, una canción o un cuento en el que cada uno debía inventar una parte), a su turno Alina bajaba la vista, decía algo mínimo, no se involucraba en mi propuesta. En los momentos de juego espontáneo con sus compañeros, en cambio, era común verla expansiva y risueña. No era un problema de "su" timidez, sino más bien algo que le sucedía con relación a mí. Hasta que un día, llovió. Llovió mucho, con truenos y relámpagos. Y ese día descubrí que Alina le tenía terror a la tormenta. Y ante su miedo, la alcé en brazos y dejé que me abrazara. Se quedó toda la tarde en mis brazos. Primero asustada, luego más tranquila. Recuerdo aún la sensación de los brazos cansados después de un par de horas de tenerla encima. Pero además de la lluvia, ese día sucedió otra cosa: apareció la confianza. Al sentirse cuidada y protegida de la temida tormenta, comenzó a verme de otro modo. Y desde entonces, jugamos y conversamos sin barreras, cantó e intervino con mis propuestas y me aceptó en su mundo.

Ahora bien: acerca de este pequeño episodio recuerdo haber hablado mucho. Lo conversé con otras maestras, con una directora, con mis compañeras del "Grupo Maestros" (una cofradía bella y

pretenciosa de investigadores en pantuflas que inventé junto a otras maestras jardineras a fines de los 90), con amigos y familiares. Lo conversé porque necesitaba hacerlo pasar por la conversación para entenderlo. Y porque, como dice un poema de Mary Oliver, las cosas no terminan de sucedernos, no terminamos de experimentarlas y vivirlas hasta que no las contamos. (El poema es tan breve, que cabe en un paréntesis: "Instrucciones para vivir la vida: / Prestar atención. / Rendirse al asombro. / Contarlo."). En esas conversaciones aparecieron ideas que hoy, a la luz del tiempo y las lecturas, al abrigo de algunas certezas provisorias, me parecen fundamentales. Pero a la hora de escribir, en aquel entonces no disponía de espacios que alojaran esas ideas. Había unos "informes de evaluación semanales" que permitían volcar ciertas reflexiones, pero venían seguidos de unas conversaciones bastante ¿cómo decirlo? ¿evaluativas? con las autoridades del jardín. Y estaban, claro, los informes individuales de los alumnos. Pero en esos textos había demasiadas presiones, demasiadas premisas previas de estilo y contenido. No cabían los pensamientos abiertos, había que enumerar logros y justificar fracasos. El episodio con Alina me hizo ver lo importante que es el vínculo, lo potente que es para dar sentido a lo pedagógico. Pensé que la enseñanza y el aprendizaje no son cosas que sólo salen bien o mal, se logran o no se logran, sino que se inscriben en la historia de un vínculo. Un poco como lo dice José Contreras cuando hace notar que lo que vemos en las aulas no son sólo personas diferentes, sino personas que reaccionan de forma diferente a ciertas situaciones, de las que también formamos parte. Pero el informe me pedía otra cosa. Y ahora que lo pienso, lo que me impedía pensar escribiendo era el muro que esa institución (como muchas otras) levantaba entre la conversación y la escritura. Si acaso escribí algo sobre Alina (ya no lo recuerdo) no habrá sido una escritura como esta. Seguramente el espíritu reinante se impuso, y habré puesto algo así como: "Al comienzo era temerosa de las tormentas. Sin embargo, logró superar esos miedos y ahora es capaz de disfrutar de la jornada escolar en los días de lluvia". Y ahora pienso: qué pena que no se pudiera ver

allí todo lo importante que había para contar respecto de esa situación.
Volviendo a Ricoeur, el hecho de que él escriba (y no diga) que su docencia está hecha de puro decir, demuestra que no se puede prescindir de la escritura si se quiere pensar en la docencia. Me hace acordar a aquellos constructivistas, defensores de las pedagogías lúdicas y del lugar activo del alumno... que invariablemente pronuncian sus arengas en conferencias y clases expositivas que, de lúdico, no tienen nada. Pero la apelación del buen Ricoeur a la escritura (¡y que nos disculpe por sacarle el cuero de este modo!) también habla del valor de atravesar fácilmente la línea entre la conversación y la pluma. Hoy por hoy, siento que ese pasaje de la conversación a la escritura (y viceversa, en un contante fluir) es una de las claves para poder pensar pedagógicamente. En mi caso, al menos, no hay escritura pedagógica que no deba reconocer su origen en una conversación en clase (o después de clase, o preparando la clase, o en un bar, como nos sucede a nosotros) y no hay clase en la que no me entrevere con mis propias escrituras, anteriores o actuales.
Para concluir, intentaré poner en palabras mis recuerdos de un viaje reciente, en ocasión de unas breves vacaciones que me tomé mientras comenzaba a pensar los temas del libro en el que terminarán alojadas estas cartas. Visité los glaciares argentinos, en la patagónica provincia de Santa Cruz. Uno de ellos, el más famoso, se llama Perito Moreno. Y a partir de esa visita, comencé un viaje (el verdadero viaje del que quiero hablarte, un viaje de conocimiento) por la historia. Parece que Moreno (Francisco Pascasio Moreno) fue un naturalista, científico, antropólogo, curioso y aventurero, gran admirador de Darwin (a quien ansiaba parecerse), que vivió en la segunda mitad del siglo XIX. Lo de "perito" viene a cuento de su intervención en el peritaje de las fronteras con Chile. Pero lo que me fascina de la historia de Moreno no es su alcurnia de porteño en el Club del Progreso, ni las tragedias personales que vivió (tres de sus hijos murieron), ni sus litigios científicos con Florentino Ameghino, ni su inmensa filantropía–datos biográficos que usualmente se rescatan–, sino un episodio puntual que surge de sus viajes de exploración a la Patagonia.

Allí entabló trato con las comunidades aborígenes, Mapuches, Tehuelches, Lonkos. Los visitaba en sus tolderías, aprendía sobre ellos, como un verdadero etnógrafo, les llevaba regalos y accedía, creo, a una dimensión cotidiana y humana que el común de la gente no conocía. Tal vez por eso publicó artículos en la prensa, defendiendo a los indios de los prejuicios de los porteños. Yo me lo imagino como una especie de Indiana Jones criollo de aquellos tiempos. Dicen que con uno de los caciques más poderosos, Valentín Sayhueque, tuvo- ¿cómo llamarlo?- problemas de comunicación, y terminó huyendo en mitad de la noche para que no lo ejecutaran. Hasta se ha filmado una película (en estilo western) relatando ese episodio. Es decir que Moreno era un científico aventurero, que se consideraba a sí mismo generoso y humano, con fuerte sentido patriótico, un poco infantil, empático, audaz.
Pero el encuentro más interesante (y como enseguida verás, trágico) de Moreno fue con otro cacique tehuelche, Modesto Inacayal, con quien trabó algo bastante parecido a una amistad. Inacayal lo recibía, dicen, con una bandera argentina flameando. Era un puro gesto de cortesía, pues ellos no se identificaban con la patria de los *huincas*, como llamaban a los hombres blancos. Moreno le llevaba regalos, y las crónicas cuentan que recibió en su casa de Buenos Aires al hijo de Inacayal, de nombre Utrac, durante varios días. De las expediciones, Moreno volvía con insectos, fósiles y muestras naturales, pero también con cráneos humanos y todo tipo de objetos que se llevaba, digámoslo así, sin pedir mucho permiso. Y luego vino la parte trágica. Vino la llamada "campaña del desierto", el genocidio de Roca, el arrasamiento de las tierras, las culturas, las riquezas, las vidas y la dignidad de aquellos pueblos. Inacayal fue uno de los últimos en caer, y fue llevado, junto a Foyel, sus familias y algunos allegados más, al campo de concentración en la Isla Martín García. Lo esperaba una muerte segura, ya fuera por la viruela o por las terribles condiciones de vida de esa cárcel truculenta. Cuando Francisco Moreno supo de su suerte, movió sus contactos y logró que Inacayal fuera trasladado, junto a todo su grupo, al Museo de Ciencias Naturales

de La Plata, que había fundado y dirigido durante décadas. ¿Fue un gesto de piedad hacia su amigo? Hay serias dudas. Allí Inacayal, aunque figuraba como empleado de limpieza, tuvo que posar para los visitantes, disfrazado de una versión folclorizada de sí mismo, con lanza, vincha y piel de guanaco, someterse a exámenes científicos (como los que se le practicarían a un animal), bosquejado, examinado y fotografiado. A medida que los de su grupo iban muriendo, sus cuerpos eran descarnados y los huesos expuestos en vitrinas. Durante sus últimos tiempos, antes de suicidarse, cumplía la penosa tarea de limpiar las vitrinas donde se exhibían los huesos de sus amigos y familiares. Tuvo que pasar más de un siglo para que la exhibición desvergonzada de esas personas terminara y los restos fueran restituidos a sus comunidades, recién en 2014.
Este relato, Daniel, me conmovió tanto que revisé y sigo revisando hasta el último archivo sobre el tema. Me intriga y me estremece la indiferencia social de la época ante semejantes tratos. Me descoloca la pasión de Moreno por la ciencia, su ceguera ante el sufrimiento de quienes creía sus amigos y las polémicas que su figura sigue despertando. En fin, una historia tremenda. A esta altura, te preguntarás, con razón, a qué viene todo esto y por qué he dicho que es un experimento. Pues bien, me explico. Dado que me topé con esta historia mientras investigaba los informes pedagógicos del jardín, y mientras bregaba por darles un tono más narrativo, me propuse hacer el ejercicio inverso: tomar esta historia profunda y desgarradora, y ver cómo queda si la trato de hacer encajar en el estilo "Informe del alumno". No sé muy bien con qué propósito, quizás sólo para divertirme, y para ver qué sale de ahí. Así que, aquí va. El informe del pequeño Francisquito Pascasio.

Francisco Pascasio es un niño muy curioso. Todo a su alrededor le llama la atención. Le gusta mucho coleccionar objetos que toma de la naturaleza, como huesos, fósiles, o incluso cráneos humanos que descubre enterrados. Cuando concurre con su padre a las reuniones del Club del Progreso, escucha atentamente lo que allí se dice y espera

su turno para hablar. Es cuidadoso con sus pertenencias, aunque en ocasiones descuida su aspecto personal. Esto ha sucedido especialmente en ocasión de sus incursiones a la Patagonia, de las que regresó visiblemente desalineado.
Colabora en tareas grupales y establece vínculos con sus pares, como puede observarse a partir de su intensa correspondencia con otros científicos como Hermann Burmeister o Florentino Ameghino, aunque con este último se lo ha visto discutir y pelear. Todavía trabajamos en lo que se refiere a expresar sus desacuerdos de maneras no agresivas.
Muestra gran entusiasmo frente a los hallazgos científicos, y también frente a todo lo que le parezca exótico como las plantas, los animales, y los indios. Aunque aún le cuesta un poco reconocer la diferencia entre el trato que debe dispensarse a una planta y a un indio, por ejemplo.
Francisco cuida sus pertenencias, aunque no tiene apego a las cosas materiales: dona sus honorarios y solo pide que los objetos que se encuentran en sus expediciones sean conservados en el museo bajo su dirección. Es capaz de realizar pedidos sencillos y consignas que le encomienda el gobierno, tales como cartografiar los ríos patagónicos y peritar las fronteras entre Argentina y Chile.
Ante las dificultades, se frustra un poco. Y es que no ha tenido pocas: tres de sus siete hijos fallecieron antes de cumplir los 3 años de edad, fue condenado a muerte por el cacique Sayhueque y debió huir remando por un río congelado. Sin embargo, logra sobreponerse y se incorpora contento a la actividad.

¿No parece un chiste? Bueno, es un chiste. Pero quiero destacar que, así empleado, el estilo "informe del alumno" muestra sus falencias en todo su esplendor. Y viendo el contraste entre la historia contada en primera persona, con sensaciones y reflexiones, y este otro género, frío y taxonómico, no deja de sorprenderme que persista en los jardines como la forma más habitual de contar algo sobre el aprendizaje de las chicas y chicos.

Me gustaría despedirme haciéndote dos preguntas... La primera: ¿creés que un maestro (o debería decir mejor una maestra jardinera) cambia su mirada sobre su propio oficio cuando escribe? ¿Por qué, en qué sentido? Y la otra: ¿recordás alguna experiencia personal de escritura que te haya transformado?

Abrazo,

Dñl

CARTA 4. Encontrar una voz que nos diga y nos cuente

Querido Daniel B.,

A veces los juegos divertidos o desopilantes con las palabras, con los estilos y los géneros literarios, con los moldes narrativos, como el que jugaste escribiendo, ficcionalizando tu "informe pedagógico del pequeño Francisquito Pascasio", nos muestran el bies invisible o indecible de ciertos acontecimientos y de las formas que tenemos de hablar o de escribir sobre ellos en determinadas circunstancias. Por oposición e ironía, con tu relato y tu informe contrastados me mostrás cómo la historia de una vida apasionada, terrible, contradictoria, atroz, tierna, única, irrepetible, trágica, termina siendo reducida por su inscripción en la máquina escolar, capturada por su tecno-lenguaje, sus categorías y códigos, y neutralizada por su aceitado y retórico modo de limar diferencias, singularidades y tensiones. Mostrás, sin decirlo, como el código escolar prefiere los relatos sin intriga, sin misterio, sin metáfora. Como rehúsa a la literatura. No tolera la ficción. Se resiste a los finales abiertos y las sorpresas. Desconfía de la interpretación y de la lectura. Me lleva a pensar en cómo, a través de qué mecanismos, esos modos estereotipados, persistentes de nombrar y contar lo que pasa en la escuela y lo que les pasa a sus habitantes, privilegian los lenguajes que facilitan y automatizan la inscripción de los asuntos, las cosas y los sujetos en

los casilleros del procesamiento institucional y su orden normativo. Por supuesto, hablo en este caso de la "máquina escolar" y de sus códigos, y no de la escuela, porque la escuela, como dice Elsie Rockwell, es siempre "esa escuela", localizada, única, irrepetible, singular, que merece una historia, un relato y no, otra vez, su inscripción automática a una generalización o un casillero.

El sarcasmo nos permite ver y subvertir, como en el grotesco y el sainete, el naturalizado venir siendo de las cosas y lo estereotipado de nuestras formas de nombrarlas, de decirlas, de escribirlas. Pero, sobre todo, de escribirlas. Y de escribirlas en el seno de maquinarias que, como el aparato escolar, pretenden anticipar todo resultado, controlar/conocer todo proceso, regular toda experiencia, eliminar todo exabrupto, minimizar todo exceso de sentido. Esto es, borrar todo lo que tiene que ver con escribir pensando, con el escribir indagando, con el escribir preguntando, con el escribir reflexionando y, por ende, con el escribir dudando. Por supuesto, también creo que un aparato masivo, público, estatal, que pretende democratizar el saber y promover culturalmente al pueblo (por decirlo de algún modo), merece ser supervisado, gestionado y, también, conocido/controlado para su buen gobierno, ya que se trata de garantizar derechos. No estoy discutiendo, al menos en esta ocasión, el circuito administrativo y burocrático que podría estar colaborando con esta tarea. Tampoco pongo en duda ni un instante que, en la escuela, en todas las escuelas singulares, existen y emergen permanentemente creaciones magistrales y obras pedagógicas maravillosas, más allá de que, la mayoría de las veces, no se tornen públicas, visibles, memoria, y se queden tal vez como recuerdo persistente y borroso de sus íntimos receptores. Me consta que esto sucede. Como sabés, me dedico a estudiar cómo los docentes narramos nuestras experiencias y al hacerlo, indagamos nuestras maneras de hacer y decir la escuela y la enseñanza. También, cómo creamos otras obras pedagógicas, cómo nos organizamos para hacerlo, cuáles son las estrategias, los recursos, los estilos que usamos e inventamos, cómo funcionan las reglas de composición que recreamos, cuáles son los medios y los

soportes de los que nos valemos para su disposición pública. Lejos estoy de negar todo esto y su importancia. Mi pregunta se dirige a otro problema. Es, más bien, cómo y porqué esas formas de decir, de escribir, de codificar, que propone la máquina escolar, inhiben, restringen, colonizan y desplazan hacia los bordes de la vida escolar, al pensar pedagógico y el escribir pedagógico. Y también a la conversación pedagógica. No existe en la grilla escolar ni tiempos ni oportunidades ni disposiciones para estas tareas. Tal vez por eso conversar, pensar y escribir con inquietud pedagógica en la escuela sean, casi siempre, gestos de resistencia, de cierta rebeldía, de coraje.

Fijate en los contextos de enunciación y recepción que suponen ambos relatos que me regalaste. La historia de la vida del Perito Francisco Pascasio Moreno se la escribís a un amigo como conversando. Lo haces como maestro, como pedagogo, pero por fuera del circuito escolar, apelando a la inquietud y el deseo de tu interlocutor, para seguir conversando o, como vos mismo decís, para esperar la próxima carta de respuesta, un nuevo e impredecible texto, que entrará también a la conversación. Y no diagnosticás, ni conceptualizás, ni argumentás. Al donar esa historia, invitás y querés enredarte en una conversación pedagógica que no sabemos, ambos interlocutores, dónde va a terminar. La parodia del "informe pedagógico" (y en esto radica lo paródico) la escribís como si fuera un informe o texto a ser entregado o elevado a tu "superior en el escalafón jerárquico", como dice el estatuto. Se estructura, sin intriga, según las supuestas expectativas y moldes del aparato y su código, que procesará por anticipado la recepción y se inscribe en la lógica de la supervisión evaluativa y diagnóstica. El primer escrito se entrama en una sucesión de intercambios epistolares con un colega interesado y apasionado por las historias. El otro se incorporaría como pieza documental a una trama de jerarquías que controlan y evalúan desempeños de subordinados (de alumnos y de maestros). Por más que el director o la directora sean amigos y, en otro contexto de recepción (que puede ser la mismísima oficina de dirección), puedan disfrutar la intrigante historia de Moreno, los caciques y su trágico destino. O

puedan conversar informalmente con vos sobre la anécdota iluminadora del abrazo de Alina y, desde esa interacción desmarcada y amistosa, alimentar tus hipótesis pedagógicas, provocar más conversación, pensamiento y escritura y, sobre todo, comprender mejor, como acto y encuentro pedagógico y escolar, lo que les pasó y les pasa a Alina y a vos.

Ahora quiero contarte yo una historia que, creo, haría serie con las tuyas. Aunque en este caso sería fuera de todo sarcasmo o ironía. Se trata de un ejercicio que hicimos alguna vez, hace más de 10 años, en un taller con docentes que documentaron sus experiencias pedagógicas mediante relatos autobiográficos. Es decir, escribieron y reescibieron versiones sucesivas y cada vez más densas del relato de experiencia y se involucraron en rondas de lecturas entre pares, comentarios cruzados y conversaciones en torno de esas versiones, que colaboraban en la indagación, la reflexión y la reescritura. En ese momento, estábamos investigando las formas retóricas de escritura institucionalizada: informes de alumnos de distinto tipo, notas y cartas de los docentes a los padres y familias, comunicaciones escolares en los cuadernos, notas y asientos de directivos en los "cuadernos de actuación docente", entre otras figuras, e invitamos a un grupo de docentes a coparticipar del proyecto. En esa oportunidad, ya en el taller, les pedimos que eligieran alguno de los informes que habían escrito sobre sus alumnos, aquel que les haya resultado por algún motivo especial o particularmente significativo respecto del propio trabajo. Nos entregaron sus informes y nos dimos a la tarea de editarlos, transcribiéndolos en el mismo tipo de letra y hoja, eliminando los nombres propios, referencias directas a lugares o instituciones y notas que permitieran identificarlos mediante informaciones formales. En la siguiente reunión del taller, dispusimos en la mesa de trabajo todos los informes formateados homogéneamente y sin identificaciones explícitas, y les pedimos a los docentes que encontraran el propio en el conjunto. Estuvieron un largo rato leyéndolos, buscando, sin lograr identificarlos, perturbados por el desencuentro con los textos de su "autoría". Les propusimos que leyeran todo el

corpus, así, sin autores reconocidos, como textos sin autor, y que trataran de identificar formas estereotipadas y ajenas.

En la ronda de intercambios sobre las lecturas de los informes y lo sucedido y en la conversación inmediata sobre los moldes narrativos de la escuela en la que nos embarcamos, surgieron comentarios y cuestiones muy interesantes. Muchos mencionaban algo así como un "formulario o protocolo mental" para escribir informes. Otros comentaron que les había costado mucho aprender "la manera correcta de escribir informes" y que "esconderse detrás" de esa retórica formaba parte de los "gajes del oficio". Alguno referenció la persistencia de una directora en indicarle "cómo se escribe un informe" y los cuidados a tener para no quedar expuestos en la escritura, ni exponer a los alumnos. Otros advirtieron sobre las técnicas para escribir sobre cuestiones difíciles o conflictivas para que "no pase a mayores". Ahora pienso, mientras te las escribo, que sus observaciones apuntaban a que en realidad esos informes informaban sobre lo que el código escolar permitía asimilar según sus patrones y sistemas de valoraciones y dejaban afuera (des-informaban) todo lo imprevisto, lo peculiar, lo distintivo, lo que moviliza. Funcionaban como formularios, aunque apelaban a la escritura profesional de los docentes. Desconocían aquello que estimula la reflexión, la indagación, la experimentación y la creación.

Lo interesante que quiero contarte es, también, que esos maestros y maestras pudieron arriesgarse a pensar y conversar sobre lo escrito, que fue lo que escribieron ellos mismos, y de cómo la forma de escribir configura el sentido del texto. Posicionándose como lectores y comentaristas de los informes, obtuvieron la distancia necesaria para mirarlos y apreciarlos de otro modo. Pudieron indagar en sus propias escrituras capturadas por la lógica del logro, la evaluación y la estructura, y encontrar en la conversación la oportunidad de contar oralmente otras historias mucho más vibrantes, vitales, intrigantes, de sus alumnos y de ellos mismos, a través de otras palabras, mucho más involucrados. Luego de esas charlas animadas sobre textos y lecturas, reescribieron sus informes

narrativos como relatos de experiencia y se enredaron en una conversación que dio lugar a nuevas escrituras. Por supuesto, que la disposición colectiva y metodológica del taller, la convocatoria y el marco que ofrecía un proyecto de investigación, formación y acción de la Universidad, la adecuación de horarios, lugares y comunicaciones entre los participantes, el entusiasmo y prudencia de los talleristas, entre otras cuestiones, hicieron posible esta experiencia. Fueron condiciones institucionales y pedagógicas muy particulares, difíciles de conseguir y de replicar a escala. Aunque también las pudimos construir en otras circunstancias, junto con otros y otras que se aventuraron a inventar tiempo, comunidad y voluntad.
Creo que, para escribir y conversar en la escuela sobre las cuestiones y los problemas de todos los días, sobre lo que nos pasa con lo que pasa, sobre nuestros afanes cotidianos, nuestro hacer enseñanza y hacer acto pedagógico, tenemos que interrumpir la máquina y las maneras en que venimos haciendo y diciendo las cosas, los tiempos que nos conceden, los ritmos que nos marcan, los circuitos administrados de emisión y de recepción de los discursos. Tenemos que inventar las oportunidades para hacer comunidad, para que la palabra circule, se inscriba, se lea, nos movilice. Si la pedagogía está asociada de esa manera a la escritura y la conversación, a la pretensión de re-presentar e interpretar, o entender, lo que nos ha conmovido en el encuentro y el acto pedagógico, no nos queda más remedio que recrear el lenguaje que usamos y nuestros modos de relacionarnos con él, para encontrar una voz que nos diga y nos cuente.

Abrazo,

Daniel

Capítulo 7

¿Cómo resuena, en el nivel inicial, la palabra evaluación?

(con Jesica Sampertini)



En la palabra “evaluación” caben demasiadas cosas

Parece difícil de entender que una misma palabra, evaluación, se use para significar cosas tan distintas; pero es evidente que los usos, significados, concepciones y tradiciones construidas a su alrededor son sumamente diversos. En este capítulo confluye la escritura de Jesica Sampertini, especialmente en los primeros apartados, en los que nos proponemos rodear y analizar un pequeño ejercicio de campo alrededor del tema que realizamos juntos. Repasaremos entonces el asunto, a modo de ensayo inspirado en esas experiencias de campo, visualizando y reflexionando sobre sus características, sus prácticas y los orígenes y actualidades que la definen. En este recorrido, iremos recuperando las voces de diferentes docentes que se han prestado a colaborar con nosotros, y los pondremos en diálogo con otras lecturas e ideas.

Una de las diferencias más visibles entre las prácticas de evaluación en la educación inicial y las de otros niveles de enseñanza es que en el caso de las escuelas infantiles no hay un sistema estandarizado de calificaciones numéricas. Ni boletín, ni libreta, ni deber alguno de calificar a los estudiantes: no hace falta “acreditar” saberes. Esto suele leerse como una ventaja: ya que en nuestro nivel nos hemos librado de todo componente clasificatorio, institucional o punitivo, tenemos mayor libertad para asomarnos al aprendizaje sin condicionantes institucionales. Sin embargo, y aunque en efecto las tradiciones en las que se fundan estas prácticas tienen más que ver con la observación y el análisis que con la medición y la jerarquización, la ausencia de calificaciones no elimina el carácter político e institucionalizado de la evaluación en las escuelas infantiles. Hay, como dice Elisa Spakowsky, una

> impronta controladora que está en la base de todo acto de evaluación y que está dirigida a posicionar a las personas en ‘buenas o malas’, ‘eficientes y/o ineficientes’, ‘eficaces y/o ineficaces’, ‘capaces y/o incapaces’, y a las acciones como ‘logradas, medianamente logradas o no logradas’.[105]

105. Spakowsky, E. (2020). *La práctica de la evaluación de los aprendizajes.* Bahía Blanca: Praxis.

Y este impulso de control, que es herencia del sistema escolar en el que las docentes del nivel han vivido sus biografías escolares, no es una consecuencia exclusiva de que existan boletines y notas. Hay otras maneras de clasificar, más sutiles. De cualquier manera, derivar en versiones clasificatorias de la evaluación no es el único problema que enfrentan las prácticas evaluativas en el jardín. Hay problemas específicos que se surgen, precisamente, de su carácter abierto. Repasar brevemente estos asuntos puede ser una buena manera de entrar en el tema. Destaquemos cuatro aspectos problemáticos de la evaluación en este nivel de enseñanza.

El hecho de que no se califique, que es pensado como una ventaja, trae también algunos problemas. Es cierto que nos otorga más libertad y margen de maniobra para pensar los procesos de aprendizaje sin ataduras a concepciones resultadistas, pero también tiene un efecto secundario: conduce a creer– como se cree desde el sentido común– que en el jardín no se evalúa en absoluto. Tal vez, dando crédito a esta creencia, deberíamos en efecto dejar de emplear una jerga evaluativa para enfocarnos en un vocabulario más analítico que se despoje de todo tecnicismo. Pero lo que señalamos aquí como un problema es que se llegue a hacer propia la idea de que el jardín no organiza ningún tipo de mirada sistemática en relación con las huellas que deja la enseñanza. Hay, digamos, un riesgo latente de apropiarse de esa idea del sentido común.

Otro asunto que emerge como característica propia de la evaluación en el nivel inicial (aunque es compartida con otros niveles) es la sobrepresencia de un elemento institucional: la adaptación al formato escolar. Puede tener su costado saludable, si creemos que adaptarse al formato escolar es una parte importante de lo que significa educarse en la escuela. Pero también sucede que se expresa en cierta confusión entre lo que sucede en términos de contacto con los bienes culturales que la escuela ofrece (lo que en otro lado

llamamos el "dar a balbucear las lenguas del mundo")[106] y los aspectos de la disciplina escolar. Dicho en forma más brutal: se llega a evaluar a los niños en función de cuánto trabajo dan en la escuela. Los métodos de control de la disciplina históricamente fueron mucho más abiertos y democráticos en el nivel inicial, desde las sanciones por reciprocidad de Piaget hasta las asambleas infantiles. Pero se ven hoy interpelados por métodos disciplinarios encubiertos, presentados como "educación emocional", que despliegan todo un arsenal metodológico al servicio, precisamente, de cuantificar y evaluar el viejo "mal comportamiento", ahora denominado dificultad para gestionar las propias emociones. Y así como el síndrome de la desatención patologiza el fracaso escolar, la llamada alexitimia hace lo propio con la vida emocional.[107]

Un tercer punto tiene que ver con la dificultad de concretar la vieja promesa de evaluar procesos. Es cierto que existe un discurso que prioriza los procesos por sobre los resultados, el durante antes que el final o, como lo expresa la bella canción de Jorge Drexler, la trama antes que el desenlace.[108] Pero este posicionamiento se topa con cierta insuficiencia de procedimientos instalados en el saber-hacer

---

106. Brailovsky, D. (2020). "Ecos del tiempo escolar", en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail / mirror: bit.ly/pensarlaedu

107. Para un repaso de las innumerables críticas que ha sabido cosechar la educación emocional pueden leerse, por ejemplo: Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Rev. Bras. Hist. Educ. [online]. vol.18, e019;* Carvalho, R. S. D., & Silva, R. R. D. D. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em Curitiba, PR. N. 63; Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos, (6);* Cutuli, R. D. (2020). ¿Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como "tecnología del yo" para la primera infancia. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 5(10);* Filidoro, N. (2019). "La pasión por la llamada Educación Emocional. El poder del control y el control de poder". En *Revista Deceducando, Edición Digital. Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea.* Artículos, ensayos. Buenos Aires: Ediciones Deceducando; Silva, V. (2021). El discurso terapéutico dentro de la escuela. ¿Gestionar o elaborar las emociones? En Saez, V. e Iglesias, A. (comps). *Educación de la Mirada II: Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia.* Buenos Aires: UBA-FCS; Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, política y sociedad, 5(2).*

108. La canción se titula "La trama y el desenlace" y pertenece al álbum de Jorge Drexler "Amar la trama". La canción puede escucharse en: https://youtu.be/QgZBKNdo8gs

de las escuelas para llevar a cabo en la práctica ese enfoque. Hay una tendencia de las evaluaciones a formularse a partir de la comparación de cada integrante del grupo con cierto promedio del grupo total, o a plantearse a partir de la pregunta por el cumplimiento de los objetivos formulados y el logro en la adquisición de los contenidos de la planificación. Aunque existe, por supuesto, un gran número de experiencias potentes de evaluación de procesos, también sucede a menudo que cuando el proceso es presentado, lo que hay en realidad es un relato en clave anecdótica, centrado en el disfrute, la participación, y no mucho más, es decir, aquella "floritura poética" más o menos vacía que páginas atrás buscábamos desarmar conversando con Fernando Bárcena. Hay, en cuarto lugar, una discusión en la que interviene el par desarrollo – aprendizaje, y que interpela a las prácticas de evaluación en cuanto al empleo que hacen de los saberes provenientes de la psicología evolutiva. El niño de la psicología, como sabemos, se ha caracterizado históricamente por ir subiendo la escalera del desarrollo, estadio por estadio. ¿Qué lugar ha de darse en la mirada sobre los aprendizajes a esta dimensión, aún tan presente en las miradas sobre las infancias? No se trata ya de la vieja discusión entre constructivistas de aquí y allí acerca de si el desarrollo habilita los aprendizajes o si, desde una mirada vigotskiana, éstos empujan al desarrollo. Se trata en cambio de pensar qué relevancia tiene, para pensar la vida en las instituciones a partir de la pregunta sobre sus huellas, sus efectos, la propia mirada psicológica sobre las infancias, con sus consecuentes definiciones sobre el niño "normal", las conductas "naturales", "propias de la edad", lo que se patologiza, lo que se diagnostica, todos asuntos que, en el marco de las discusiones dentro de los llamados enfoques de la diversidad, se resignifican.

Preguntas y respuestas sobre la evaluación

Con algunas de estas preocupaciones en la mano, pusimos en marcha un ejercicio de consulta a un grupo de docentes de educación inicial.

Algo más de doscientas maestras de toda la Argentina fueron invitadas, en primer lugar, a elegir con qué afirmación, dentro de una lista de frases, se sentían identificadas. Elegimos representar en esas frases una serie de ideas que configuran los distintos discursos, variados y discordantes, sobre la evaluación en el nivel. En este primer movimiento, entonces, analicemos brevemente las frases más elegidas para pensar qué significan esas identificaciones. Las afirmaciones venían presentadas como opciones de respuesta ante la pregunta acerca de si efectivamente se evalúa en el nivel inicial.

Las dos respuestas mayoritarias fueron opuestas entre sí. Por un lado, la frase:

"Se evalúa, sí, pero evaluar, en el nivel inicial, no se parece en nada a lo que esa misma palabra ('evaluación') significa en primaria o secundaria"

Y enseguida, esta otra:

"Sí, se evalúa tanto como en cualquier otro nivel de enseñanza"

En apariencia, son casi opuestas, aunque comparten el signo positivo sobre la evaluación como una práctica educativa que el nivel inicial reivindica para sí. En lo que se diferencian, es en el "cómo" de la evaluación. Y esa diferencia, si la queremos leer a la luz de las siempre complejas relaciones entre inicial y primaria, puede verse como una diferencia de intensidad en la tensión entre parecerse y diferenciarse que existe en el jardín respecto de la escolaridad posterior. Decir que se evalúa como en cualquier otro nivel equivale, en ese punto, a decir que el nivel inicial (que no es ni guardería, ni espacio meramente recreativo, ni lugar para ser cuidado mientras los adultos trabajan)[109] tiene legitimidad como parte del sistema educativo, y eso puede constatarse en la existencia de un currículum, de formas de trabajo pedagógico, de una profesionalización de sus docentes y, claro está, de prácticas de evaluación. A la vez, decir que la evaluación del nivel inicial difiere de la de los otros niveles, responde al gesto recíproco de diferenciación, que se explica en

109. Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf

la propia historia del nivel. Consolidado mucho más tarde que la escolaridad primaria, nacido literalmente al fuego de los debates escolanovistas, el jardín siempre luchó por presentarse como una forma diferente de escuela. Por consiguiente, también la evaluación ha de ser diferente.

Las siguientes dos frases elegidas, vuelven a mostrar un contraste, esta vez entre la evaluación pedagógica y la evaluación para acreditar. Las frases son las siguientes:

"Sería bueno que se prestara más atención a los aprendizajes de las/os alumnas/os"

y

"Por suerte, en el nivel inicial no hay evaluación que califica".

El momento de la evaluación es valorado en su calidad de reflexión sistemática sobre los aprendizajes, pero es rechazado como peligro de burocratización y estigmatización a través del mecanismo de las calificaciones. Ambas tensiones (parecerse VS. diferenciarse de la primaria, y evaluación pedagógica VS calificación) están relacionadas, y hay una evidente correspondencia entre una y otra.

Hasta aquí, las opciones tomadas por las docentes participantes no mostraron nada demasiado nuevo, más bien constataron lo que era esperable encontrar. La siguiente pregunta, en cambio, abrió puertas de análisis más complejas. Se preguntó por el cómo de la evaluación, formulando la pregunta del siguiente modo: *"¿Cómo consideras que debe ser la evaluación en el Nivel Inicial?* (si es que acaso debiera ser)". El paréntesis al final deja abierta, adrede, la puerta a un disenso más radical. Las respuestas abiertas generaron, al ser sistematizadas, una serie de categorías bastante precisas. Un grupo ampliamente mayoritario de respuestas se centró en tomar partido por algún tipo de evaluación, dentro de un abanico amplio que las propias respuestas fueron conformando. La evaluación podría ser, tomando los términos allí volcados: procesual, constante, diagnóstica, significativa, formativa, Individual, sumativa, colectiva, abierta, humanista, potenciadora, focalizada, permanente, global, de enfoque cualitativo, de procesos, basada en las experiencias. Es

decir, se desplegó todo un arsenal de tipos de evaluación entre las que parece reconocerse la necesidad de tildar algunas y destildar otras, por emplear una metáfora informática.

El primer gesto, entonces, fue el de suscribir a algún estilo evaluativo, de esos que en general se presentan en parejas de opuestos (individual y colectiva, formativa y sumativa, cualitativa y cuantitativa, etc.) y entre los que se presenta siempre la opción más abierta o progresista. No faltaron quienes, tomando el pañuelo del guiño entre paréntesis, negaron toda necesidad de evaluar en el nivel inicial. La mayor recurrencia entre los comentarios estuvo representada en una fórmula que podría sintetizarse como "evaluación sí, pero...". Una maestra, por ejemplo, escribió que *"la evaluación es necesaria para determinar el aprendizaje de niños y niñas, pero debe ser de procesos, y no tiene que terminar estigmatizando o etiquetando". Otra dijo que "cuando se evalúa, hay que tener en cuenta para qué se evalúa: para conocer y habilitar los aprendizajes y valorar los logros".*[110]

Ante la pregunta por el "cómo" de la evaluación, aparecieron recurrencias significativas. La idea del "logro" o el "avance" como aquello que la evaluación busca determinar o subrayar, parece por momentos analogar a la práctica evaluativa con un gesto de felicitación. Como en el "¡Te felicito!" que las maestras de antes escribían en los cuadernos, este foco en el logro aparece como una función estimulante de la evaluación. Pero a la vez, el logro es presentado como lo positivo (opuesto a la dificultad, lo negativo) y muchas veces se señala la conveniencia de concentrarse en lo positivo. Veamos algunos ejemplos de estas afirmaciones:

• *Evalúo lo que se ve desde el inicio, avances, retrocesos, logros, etc.*

• *En el informe evaluativo incluyo logros, aspectos a reforzar, sugerencia de consulta a profesionales de la salud (en caso de ser necesario), etc.*

• *Hay que evaluar con indicadores de logro y metas, indicadores que implican la acción y el contenido en el mismo indicador. Creo que es la mejor forma de evaluar.*

---

110. Tomado de la encuesta de referencia.

• Evaluamos la evolución del niño, es decir que se evalúa "para bien", donde no marcamos errores, sino que resaltamos logros. Son pequeños que día a día aprenden nuevas cosas.

• Siempre sobre los logros, ya que cada niño es único y tiene intereses distintos.

• Teniendo más en cuenta sus logros e intereses y formas de resolver las distintas situaciones que se le atraviesan.

• Dando a conocer su situación en referencia a los campos formativos y competencias, sobre sus logros y dificultades, sobre lo que conocen y saben hacer, sin ser cuantitativa como en otros niveles.

• Tiene que ser observando los logros de cada niño... que tengan la misma edad no significa que vayan al mismo ritmo.

• Es un instrumento que permite al niño aprender de los errores y apreciar sus avances.

Ya sea que presenten al logro como el aspecto a enfocar, o que lo confronten con la dificultad, las respuestas se sitúan siempre en esa lógica del aprendizaje como adquisición que la evaluación constata. Esta mirada prácticamente no apareció cuestionada en la consulta, con la excepción de unas pocas voces disonantes. Esta lógica de la evaluación como constatación apareció como mayoritaria, acompañada de otras dos concepciones: la de la evaluación como herramienta reflexiva y como un modo de enfocarse con compromiso en el trabajo pedagógico. Hubo también algunas intervenciones que tomaron distancia del modelo evaluativo que estigmatiza a las infancias, y se formularon del siguiente modo:

• Considero que la evaluación debe llevarse a cabo, no con el afán de etiquetar o categorizar a los niños, sino para dar cuenta de sus "procesos de aprendizajes" de una manera integral.

• Narro. Cuento. Acerco a las familias una narrativa que diga algo. Valoro mucho el proceso... el camino. Siempre se escribe con lápiz. Jamás se califica. Que esa mirada pedagógica nos sirva para crecer como profesionales de la educación, defender la categoría de nivel pedagógico del Inicial y guiar el aprendizaje de los niños.

Es interesante allí el gesto mesurado, el pie en el freno que suponen estas prevenciones: no es para etiquetar, aclara una; siempre con lápiz, sin etiquetar, agrega la otra. Hay, en estas posiciones más críticas hacia la evaluación, una conciencia del riesgo que implica atenerse al empleo de instrumentos de evaluación como si se tratase de meras herramientas neutrales. Subyace a estas afirmaciones un posicionamiento político que está siempre presente junto a lo pedagógico.
Hasta aquí el repaso del ejercicio de campo compartido con Jesica, que ha pretendido escuchar un poco la voz de las docentes. Para concluir, me gustaría presentar una pregunta que aparece casi siempre que se piensa la cuestión de la evaluación en la educación infantil: ¿qué pasaría si todo el sistema educativo evaluara como lo hace el jardín, es decir, sin calificaciones?

¿Cómo sería abolir las calificaciones (jardinizar el sistema educativo)?

De todos los asuntos escolares acerca de los que todos tenemos algo para decir, tal vez la evaluación sea el más quemante, el más incómodo, el más polémico, el que genera más desacuerdo entre quienes creen que la evaluación es el origen de todos los males y quienes creen (también los hay) que es la solución a todos los problemas.
Personalmente, nunca me sentí un investigador del tema. Este no es, en rigor, un libro sobre "la evaluación" sino sobre algunos modos de pensar escribiendo acerca del aprendizaje de las infancias, que no es lo mismo. Pero en este capítulo, que inició contando un ejercicio de campo compartido con Jesica Sampertini, lo evaluativo en su acepción más hegemónica se ha hecho presente. Por ese motivo, aunque no me interesan especialmente los desafíos técnicos de la evaluación, me interesa pensar los sentidos de la vida escolar que la evaluación alumbra, sus conflictos, sus razones de existir, las creencias en las que se funda el trabajo en las aulas y que los debates sobre evaluación remueven, movilizan. Y es que en nuestros días se

habla mucho de la evaluación. Y se habla por razones diferentes de las que dicta el sentido común. No se habla mucho porque exista una furiosa curiosidad de los docentes por saber si sus alumnos aprendieron (esa curiosidad existe, pero sigue otros rumbos), sino porque la evaluación es escenario del cruce de distintos mundos: el de las personas y el de las reglas, el de la enseñanza como relación y el de la enseñanza como sistema, y también el de las preocupaciones prácticas y las preocupaciones éticas o, como me gusta decir, el de los profesores y profesoras como arquitectos y como anfitriones.[111]

Más de una vez he formulado en mis clases de Pedagogía un ejercicio destinado a poner de manifiesto estas tensiones. El jueguito iba de lo siguiente: imaginemos que de pronto se deja de calificar en todos los niveles de enseñanza obligatorios. Nosotros somos los mismos de siempre, pero de pronto el ministerio dice: seguimos preocupándonos por ver si los alumnos aprendieron, pero no más calificaciones, sólo actividades formativas, pedagógicas, reflexivas. Como en el nivel inicial. Si se hacen trabajos prácticos, o incluso exámenes, éstos no tendrán ningún impacto numérico, nada de "high stakes", nada de reprobar, nada de llevarse a marzo, nada de notas numéricas ni ninguno de sus hipócritas equivalentes (como el "Alcanzó los objetivos", el "Satisfactorio", y todo eso). ¿Qué pasaría? ¿Qué pasaría si el modelo del nivel inicial se llevara a todo el sistema educativo?

Mi hipótesis de análisis se dirigía a distintas posibilidades. La primera y más tentadora: suponer que todas y todos seríamos un poco más felices, andaríamos un poco más livianos, deberíamos dejar atrás las obsesiones por el rendimiento, los estigmas, las clasificaciones de los alumnos como "burros" o "genios", en fin, los premios y castigos simbólicos que representan a veces las notas. A la vez, los docentes sentirían que se les ha quitado una herramienta de la mano (casi escribo "un arma" en lugar de "una herramienta") ya que no podrían estimular ni el estudio ni la buena conducta ofre-

111. Brailovsky, D. (2020) El docente, arquitecto y anfitrión. Ed21. *La escuela que viene, mayo 2020* - https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion/

ciendo a cambio buenas calificaciones. Probablemente, después de un tiempo de inanidad y desorientación, las fuerzas que mueven la vida escolar se irían acomodando alrededor de otros valores, menos materialistas que las notas. Habría una mayor necesidad de pensar la enseñanza como un "mirar juntos hacia el mundo para maravillarnos", y se iría diluyendo en alguna medida la idea de la enseñanza como un "cumplir con el programa y aprobar".

¿O no? ¿O el carácter "obligatorio" de los contenidos escolares (que es un dato ineludible, más allá de toda curaduría voluntariosa e ingeniosa de los maestros) se presentaría bajo alguna otra apariencia para sustituir eficazmente a las calificaciones? Es decir, en una segunda lectura me pregunto si ante la eliminación las notas ¿aparecería otro mercado negro de voluntades para sustituir al que existe hoy sobre la estructura de incentivos de las calificaciones? ¿Cuál sería esa salida, ese plan B? ¿El prestigio individual, la competencia entre estudiantes, otros premios simbólicos? ¿O tal vez ocuparían ese lugar las promesas de éxito en la vida y en el trabajo, esa imagen de "sujeto exitoso" que impregna los discursos pedagógicos cuando piensan a la escuela como coaching de capacidades y competencias, como preparación para las demandas del mercado?[112] Así como los chicos ya no quieren ser bomberos o astronautas, sino youtubers, famosos o millonarios (o sea, no quieren ser otros, sino ellos mismos subrayados) la escuela se podría convertir en una academia de egos inflados, en una ombligodemia que instaure una ombligocracia, y donde el mundo quede guardado en el último cajón de la cocina, ese en el que van las cucharas viejas y las espumaderas rotas.[113]

---

112. Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos, en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica.* Buenos Aires: UNIPE (p. 42).

113. La discusión detrás de esta frase irónica, para quien desee seguirle la pista, tiene que ver con algo que dice muy claramente Jorge Larrosa: "Una de las obligaciones de la escuela es intentar que los niños y los jóvenes se interesen en algo que no sea su propio ombligo; no digo que su propio ombligo no sea interesante, el de cada uno es interesante para él y para sus amigos, pero la escuela tiene que ver con producir intereses comunes, algo que sea de todos. Eso tiene que ver con la ciudadanía, con la democracia y con la vinculación con la cultura" (Larrosa, J. (2019). *La escuela de ahora no sabe mucho qué hacer con el niño cliente.* Seminario de "Cine y escuela", ISEP, disponible en: https://isep-cba.edu.ar/web/2019/10/05/jorge-larrosa-la-escuela-de-ahora-no-sabe-mucho-que-hacer-con-el-nino-cliente/).

Una tercera lectura, diferente de estas dos (la liberación romántica de las malditas notas y la mercantilización directa, sin mediación de calificaciones) es la que atiende a un análisis más sociológico: ¿Qué pasaría con las tasas de asistencia? ¿Seguirían yendo todos los chicos a clases? Hoy muchos jóvenes dejan la escuela secundaria cuando les va mal en los exámenes, cuando tienen varias "previas", cuando han repetido o van a repetir el año. ¿Cambiaría esto, sin calificaciones? ¿Habría más, o menos chicos "cayéndose" de la escolaridad? ¿Serían los mismos que se caen hoy? ¿Florecería, por ejemplo, el homeschooling, esa práctica de desescolarización voluntaria que tiene tantos adeptos en Estados Unidos? Las hordas de estudiantes desorientados, ¿se repartirían entre los que deciden estudiar en casa (si no hay notas, para qué seguir yendo), los que aprovechan para eludir toda obligación (si no hay notas, no hay consecuencias) y los que descubren que estudiar es maravilloso, aún sin notas, y lo hacen por el puro gusto de cultivarse? ¿Qué nos mostrarían las estadísticas al año siguiente? ¿Más, o menos estudiantes? ¿Más, o menos desigualdad, exclusión, deserción, desgranamiento?

Han existido experimentos de eliminación total o parcial de las calificaciones, y también mucha investigación. Recorriendo lecturas al respecto me encontré con estudios que escuchan la voz de los chicos. Al ser interrogados, ellos tienden a decir cosas como que *"no tiene sentido porque entonces podríamos responder cualquier cosa. ¿Cómo sabríamos si vamos bien o mal?"*.[114] Y esta visión suele interpretarse como una sumisión al imperio semántico de las notas. Califico, luego existo. Las calificaciones, entonces, no serían el problema, sino los sentidos que se construyen sobre ellas. Es decir, no se trataría sólo de poner o sacar la variable de las calificaciones, sino de pensar en las diversas razones– conscientes e inconscientes, prácticas y trascendentes, admitidas y silenciadas– que los estudiantes tienen para ir a la escuela y sostenerse en ella. Suponer que eliminando las calificaciones se solucionan los problemas que traen, equivaldría a

---

114. Duarte, J. (2016). *¿Es posible plantear una evaluación de los estudiantes sin notas en básica primaria?* Tesis Magister, Univ. Tolima.

creer que para superar el capitalismo basta con eliminar el dinero. Algo vendría en su reemplazo. De hecho, cada vez se usa menos el dinero en su versión física. Pero así como, al decir de Mark Fisher, es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo, pareciera que es igual de difícil imaginar una escuela sin sistemas de evaluación certificante.[115] A lo largo de estas páginas hemos mostrado que el jardín, donde supuestamente eso ha venido sucediendo, también puede caer en la lógica de la calificación, si no abraza una lógica menos categorizante y más narrativa. Y aun así, el nivel inicial es lo más parecido que tenemos a una escuela sin notas.

La otra cuestión que emerge de los testimonios de esos niños se refiere al peso de las expectativas del docente, a su mirada, a su presencia, a su compañía. Ellos preguntan: ¿cómo sabríamos si vamos bien o mal? y con esa pregunta señalan el carácter relacional de las situaciones de enseñanza. El alumno hace algo, el maestro mira y dice algo sobre lo que el alumno hizo, el alumno presta alguna atención a las observaciones del maestro y lo vuelve a hacer. Toda esta secuencia no es de "evaluaciones", sino de ejercicios, de tareas, de acciones. La evaluación, en todo caso (si queremos verla positivamente), hace flotar sobre el ambiente de la tarea una sensación de expectativa, un mandato que diría algo así como: "esto que estamos haciendo será luego interrogado, veremos cómo salió, quizás lo mejoraremos, lo volveremos a hacer, pensaremos a partir de eso y emprenderemos otras tareas". Me parece que ese mandato merodeando la tarea es valioso, pues orienta la atención, el interés y el sentido de lo que se hace. Pero la cuestión es que no siempre la existencia de evaluaciones con calificación, dicen eso. A veces, dicen algo así como: "esto que estamos haciendo me exculpará o me condenará", o "esto que estamos haciendo dirá de mí que soy exitoso o fracasado". Tal vez, sólo tal vez, la cuestión no sea calificaciones sí o calificaciones no, sino calificaciones cómo, para qué, desde dónde.

---

115. Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.

Volviendo al nivel inicial, la inexistencia de calificaciones puede interrogarse a la luz de estos sentidos atribuidos a las notas. En el jardín, donde las situaciones de enseñanza son percibidas por los grupos de niños como situaciones de juego, y donde el sentido educativo de la actividad nunca es del todo explícito, ni percibido como una obligación o un deber, las calificaciones entendidas como gesto de rigor y actitud estudiosa, no son necesarias. Si se le pregunta a un niño de corta edad por qué su maestra juega con él, dirá seguramente lo obvio: porque es divertido jugar juntos, porque me quiere. Las intenciones educativas existen, se las puede mencionar y poner en tema, pero a los chicos les llegan bajo la forma de un vínculo potente y dedicado, no como la realización de un programa de enseñanza. La otra lectura de las notas, la que las trae como sentencia o dictamen, en el nivel inicial se traduce muchas veces en el "informe del alumno", especialmente si es confeccionado de modo taxonómico y centrado en el repaso de logros y dificultades. No tiene números, pero funciona de un modo similar, como ya hemos mostrado todo a lo largo de este libro.

En el contexto de la pandemia de Covid-19 el ministerio de educación de Argentina hizo realidad lo que yo había imaginado en mis clases: suspendió las calificaciones en todos los niveles obligatorios. Lo hizo con argumentos basados en el espíritu de los derechos y en clave igualitaria: calificar a la distancia sería equivalente a sancionar con notas la capacidad de cada familia de conectarse a internet, o de tener tiempo y recursos para realizar tareas escolares en forma autónoma, etc. Si la vida en las aulas pone a los docentes en una doble posición, de dar (dar clase, dar contenidos, dar temas, dar la voz, dar a jugar) y pedir (pedir tareas, ejercicios, actividades, resultados observables) la suspensión de las calificaciones tiene que ver probablemente con la incongruencia de pedir sin dar, de exigir tareas, ejercicios y actividades sin poder garantizar que la voz, la clase, lleguen a cada hogar. Para el nivel inicial, mientras tanto, las cosas eran más dramáticas, porque allí siempre se dio sin pedir demasiado a cambio, y esa donación, que requería cuerpo y presencia, quedó

gravemente herida con la cuarentena. En unos pocos jardines se intentaron hacer informes evaluativos a control remoto, indicando a las familias cómo llenar el formulario. Incluso alguna jurisdicción promovió este tipo de práctica. Pero fueron (afortunadamente) expresiones muy marginales. En la mayoría de los casos, simplemente nos libramos de los informes por un año. La suspensión de las evaluaciones formales, por otra parte, no se dio en un contexto de búsqueda de libertad (la libertad que las notas impedían) ni de alternativas superadoras, ni de modos alternativos de orientar el interés, la atención y el estudio. Se dio en un contexto en el que los docentes no se enfrentaban a la mayoría de los "problemas" que las calificaciones (supuestamente) "resolvían". Al no haber un día a día, un cuerpo a cuerpo comparable al de la vida escolar en la presencia, el sentido de calificar dejó de estar asociado a mandatos y expectativas concretas alrededor de la tarea compartida. Esas voces que pueden merodear la tarea, de las que hablábamos unos párrafos atrás, ya no eran escuchadas en la misma situación, ni decían lo mismo. Las calificaciones, en el contexto de aislamiento, fueron entonces unas voces fantasmagóricas que no podían decir más que: "recuerda que estás faltando", "fíjate cuánto pierdes", "te estás endeudando cada vez más", y en el caso de esos "autoinformes" que se propusieron en algunos jardines, la voz se dirigía a las familias: "mírenlo con ojos que miden", "no se olviden que todo lo que el niño hace cabe en estos ítems".

La idea de jardinizar todo el sistema educativo suspendiendo las calificaciones, una idea hermosa y practicable, debería comenzar, creo, por retirar del jardín lo que queda de calificaciones y acercándolo aún más a sus propios principios pedagógicos, interrogando la mirada que construimos sobre el aprendizaje, desde la escritura. El lugar donde ese resto cuestionable se encuentra es muy preciso y fácil de identificar: el "informe del alumno". Entre las muchas alternativas que existen, la que ha sido presentada en estas páginas es el relato pedagógico, en su variedad de estilos, sentidos y formatos.

Concluyo estas páginas deseando que esta semblanza reflexiva, esta invitación a mirar y pensar escribiendo, resulte útil o sugerente. Y comparto las palabras de Masschelein y Simons, en su *En defensa de la escuela*, allí donde afirman que el aprendizaje es algo que todos experimentamos, en cualquier momento y lugar y que, así como en la escuela se puede aprender mucho, también hay muchas cosas que se pueden aprender más rápidamente y mejor fuera de la escuela, entre las que el ejemplo más notable es la mismísima lengua que hablamos, a cuyo aprendizaje no precedió ninguna enseñanza sistemática, y mucho menos evaluaciones o informes de resultados. El aprendizaje escolar, por su parte, es "un tipo especial de aprendizaje, a saber, un aprendizaje sin una finalidad inmediata (...). En la escuela, el objetivo es concentrarse en algo de cerca y en detalle, implicarse en algo, comprometerse y profundizar en ello (...), una forma de aprendizaje en la que uno desconoce, de antemano, qué es lo que aprenderá o lo que podrá aprender".[116] Y para mirar y pensar esta forma abierta, generosa y lúdica de entender el acto de aprender, creo, vale la pena mirar a través del cristal de la escritura.

---

116. Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila, p.85.

Bibliografía

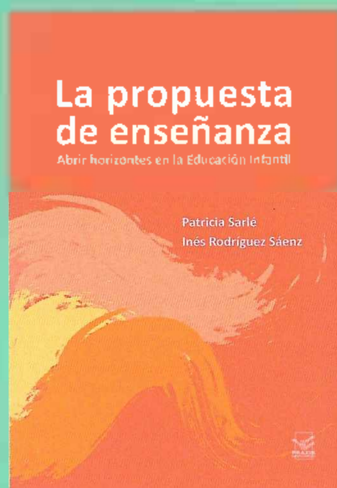
- Alba Rico, S. (2006). Turismo: la mirada caníbal. *Revista Rebelión, Opinión*. Disponible en: https://rebelion.org/turismo-la-mirada-canibal/
- Alba Rico, S. (2013). Adiós a las cosas. *El Ecologista, Nº 76, págs. 60-62*. También disponible online en Revista Rebelión - https://rebelion.org/adios-a-las-cosas/
- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Penguin Random House.
- Antelo, E. (2003). Tarea es lo que hay. En: Dussel, I. y Finocchio, S. (Comps.). (2003). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE, p. 27-34.
- Auster, P. (2008). *Brooklyn Follies*. Barcelona: Anagrama.
- Aznar Díaz, I. Cáceres, R., Trujillo Torres, J. y otros (2019). Mobile learning y tecnologías móviles emergentes. En Educación Infantil: percepciones de los maestros en formación. *Revista Espacios, Vol. 40 (Nº 5), pág. 14* - https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400514.html
- Bárcena Orbe, F.; Larrosa Bondía, J.; Mèlich Sangrá, J. C. Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogia, Año 40-1, 2006 (pp.233-259).
- Barrett, R. (2008). *A partir de ahora el combate será libre*. Buenos Aires: Madreselva.
- Basabe, L.; Cols, E.: "La enseñanza". En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (2002). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Borges, J.L. (1960). *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Brailovsky, D. & Calmels, D. (2020). Jardín maternal: dar a explorar, dar experiencia. *Olhar De Professor, 22, 1-13*. - https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15427 / https://www.redalyc.org/journal/684/68462591023/68462591023.pdf
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Brailovsky, D. (2006). "Hay que compartir...". Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja". En *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 39, Nº. 3*. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1316Brailovsky.pdf
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brailovsky, D. (2020). "Los escenarios del aprender en el nivel inicial: placer, necesidad, inmersión y escolaridad", *En Revista Deceducando, Edición Digital. Artículos, Pinceladas*. Buenos Aires: Ediciones Deceducando. Disponible en: https://deceducando.org/2020/09/03/los-escenarios-del-aprender-en-el-nivel-inicial-placer-necesidad-inmersion-y-escolaridad/?fbclid=IwAR3frtjFRColTFzXCHXjkey1q6aBRfz-IZxIqZooUfn4bmtYBsKtbQ5-ZL4
- Brailovsky, D. (2020). El docente, arquitecto y anfitrión. Ed21, *La escuela que viene, mayo 2020* - https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion/
- Brailovsky, D. (2020). "Ecos del tiempo escolar". En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer,

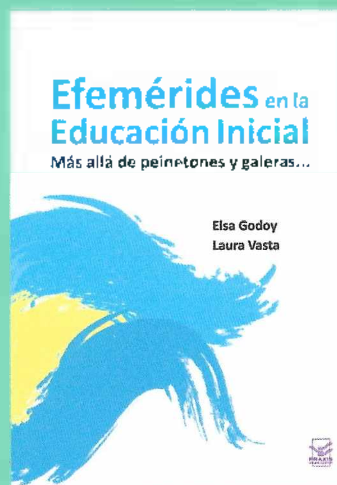
D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail / mirror: bit.ly/pensarlaedu
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín.* Buenos Aires: Noveduc.
- Brazuelo Grund, F.; Gallego Gil, D. J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014.* Disponible en:https://www.scielo.br/j/er/a/49X4Hzq7Zkbc7FNpnsCZfxG/?format=pdf&lang=es
- Caillois, R. (2016). *Piedras*. Madrid: Siruela.
- Calvino, I. (2012). *Las Ciudades Invisibles*. Madrid: Siruela.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa, enero-diciembre, número 002,* Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia (pp. 229-250). Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cordoví, Y. (2016). La "disciplina autónoma" desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, (6), 60-82.*
De Sousa-Santos, B. (1991). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. *Nueva Sociedad Nro.116.* Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_NuevaSociedad.PDF
- Deleuze, G. (1970). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Duarte, J. (2016). *¿Es posible plantear una evaluación de los estudiantes sin notas en básica primaria?* Tesis Magister, Universidad de Tolima.
- Dussel, I. (2010). VI *Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.* Buenos Aires: Santillana.- http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (ed) (1989). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos.* Paidós: Barcelona.
- Fenstermacher, G. y J. Soltis (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Galli, G. J. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia.* Buenos Aires: La Crujía.
- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista Paulo Freire, año 1, Nro. 1.* Disponible en: http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/527/666
- Giuliano, F. (2021) .La razón evaluadora en potencia y acto. Una genealogía de

complacencias y resistencias a una racionalidad de impostura. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, 60(1).*
- Giuliano, F. y otros (2019). Derivas filosóficas de la educación. Un encuentro con Jorge Larrosa. *Archivos de Ciencias de la Educación de UNLP, vol. 13, núm. 16.* Disponible en: http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/109/109828002/html/index.html
- Gómez Rodríguez, L. (2020). *Las redes sociales y su papel en la sociedad actual: la distopía de Black Mirror.* Tesis en Publicidad y Relaciones Públicas, Universidad de Valladolid.
- Jenkins, H. (2007). What Wikipedia Can Teach Us About The New Media Literacies. En *The Journal of Media Literacy, Vol. 54, No. 2/3.*
- Kafka, F. (1998). *Carta al padre.* Marid: Akal.
- Kundera, M. (2014). *La Broma.* Madrid: Tusquets.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro.* Buenos Aires: Plataforma.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano.* Buenos Aires: Noveduc.
- Latour, B. (2012). *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades.* Buenos Aires, Paidós.
- López. M. (2019). Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Ediciones Universidad de Salamanca,* Teri. 31, 2. Disponible en: https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teri.21145/20878/71979
- Mamaní, D. O. (2019). *Black Mirror: Vida social y redes sociales en "Nosedive".* En XXI° Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, UNSa. Salta.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura.* México: FCE.
- Martínez Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos,* 43(174), 170-185.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mendoza Bernal, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia, vol. 20, núm. 3.*
- Mesías Lema, J. M. (2020). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. *Educatio Siglo XXI, 38(2), 257-258.*
- Meza, S. R. H., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía, 38(102), 164-194.*
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto.* Akhenaton.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. (2018). *Escribir cartas: una historia milenaria.* Buenos Aires: Ediciones Ampersand.
- Piketty, T.; Dubet, F. y otros (2021). *El atlas de las desigualdades. Claves para entender un mundo injusto.* Buenos Aires: Capital Intelectual, disponible en: https://www.eldiplo.org/wp-content/uploads/2021/05/Atlas-desigualdades-pdf.pdf
- Platón (1986). *El Banquete.* Madrid: Aguilar.

- Podgorny, I. (2021). Minerales, el vértigo de clasificar. *Revista Ñ, 07/09/2021*
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.
- Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Segarra, L. (2012). *El concepto de trabajo en Marx y en Habermas*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I de Castelló. Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/669338/2012_Tesis_Marin%20Segarra_Luis.pdf;jsessionid=5522CD8ADBA5772A17CD51C152B4DB9F?sequence=1
- Siede, I. (2015). Miradas de ciudadanía y ética. *Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Nro. 15* - https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf
- Skliar, C. (2015). *Leer en seis notas. Ponencia en la Jornada Compartir la Palabra, Plan Nacional de lectura, Argentina*. Disponible en http://planlectura.educ.ar/?p=1202
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: Unipe.
- Skliar, C. (2022). *De haberlo escrito antes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sloterdijk, P. (2015) *Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Madrid: Siruela, p.45.
- Solnit, R. (2020). *Una guía sobre el arte de perderse*. Buenos Aires: Fiordo, p. 6.
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf
- Spakowsky, E. (2020). *La práctica de la evaluación de los aprendizajes*. Bahía Blanca: Praxis.
- Stromquist, N. P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade, 27, 361-383.*
- Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación, 359. Septiembre-diciembre 2012, pp. 24-44.*
- UNESCO (2022, s/d). *Aprendizaje móvil*. Disponible en: https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela.
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de la Guías Docentes de las Materias*. Madrid: Narcea.

Otros libros de nuestra editorial





Este libro habla sobre una relación muy familiar, y a la vez, problemática: la relación entre aprendizaje y escritura. Es familiar, porque varias veces al año en las escuelas infantiles escribimos acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas. Y es problemática porque - como se intenta mostrar en este libro - las formas de escribir que se han instalado bajo la forma del "informe del alumno" nos traen más dolores de cabeza que oportunidades para entender y enseñar mejor. Aquí se exploran las escrituras que tenemos, las que podríamos revisar y también las que quisiéramos hacer crecer. ¿Y qué escritura queremos impulsar? La escritura honesta, narrativa y a la vez práctica y respetuosa de los tiempos de un docente. La que logre recuperar esa preciosa urgencia, que en general tenemos, de hablar sobre nuestro trabajo pedagógico, pero sin incurrir en los clichés del informe tradicional. En ese "informe del alumno", diremos aquí, no caben con comodidad muchas de las cosas que quisiéramos decir. Y en cambio, aquí nomás, a la vuelta de las ganas de renovar la mirada, hay un abanico de escrituras disponibles (a las que podemos echar mano) para tratar de decir otras cosas.



www.praxisgrupoeditor.com
info@praxisgrupoeditor.com
@praxisgrupoeditor

